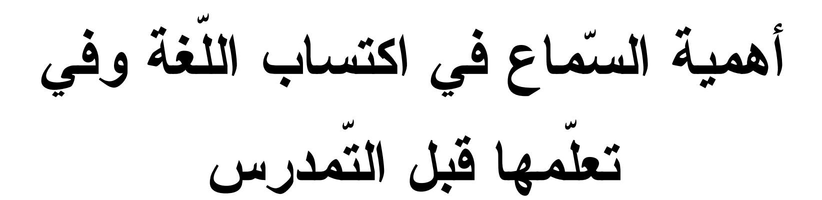
الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية الآداب و اللّغـــات

قســـم اللّغـــة و الأدب العربـــي



أهمية السّماع في اكتساب اللّغة وفي تعلّمها قبل التّمدرس

مذكّـــرة ماجستيـــر في اللغـــة العربيـــة وآدابهـــا

تخصّـــص : تعليميـــة اللّغـــة العربيـــة و تعلُّمهـــا

- إعداد الطالب: يحيى علاق

- إشراف الأستاذ الدكتور/ أحمد جلايلي

لجنة المناقشة:

د. لبوخ بوجملين	أستاذ محاضر	جامعة ورقلة	رئيسا
أ.د. أحمد جلايلي	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
د. عبد المجيد سالمي	أستاذ محاضر	جامعة الجزائر	عضوا
د.أحمد بلخضر	أستاذ محاضر	جامعة ورقلة	عضوا

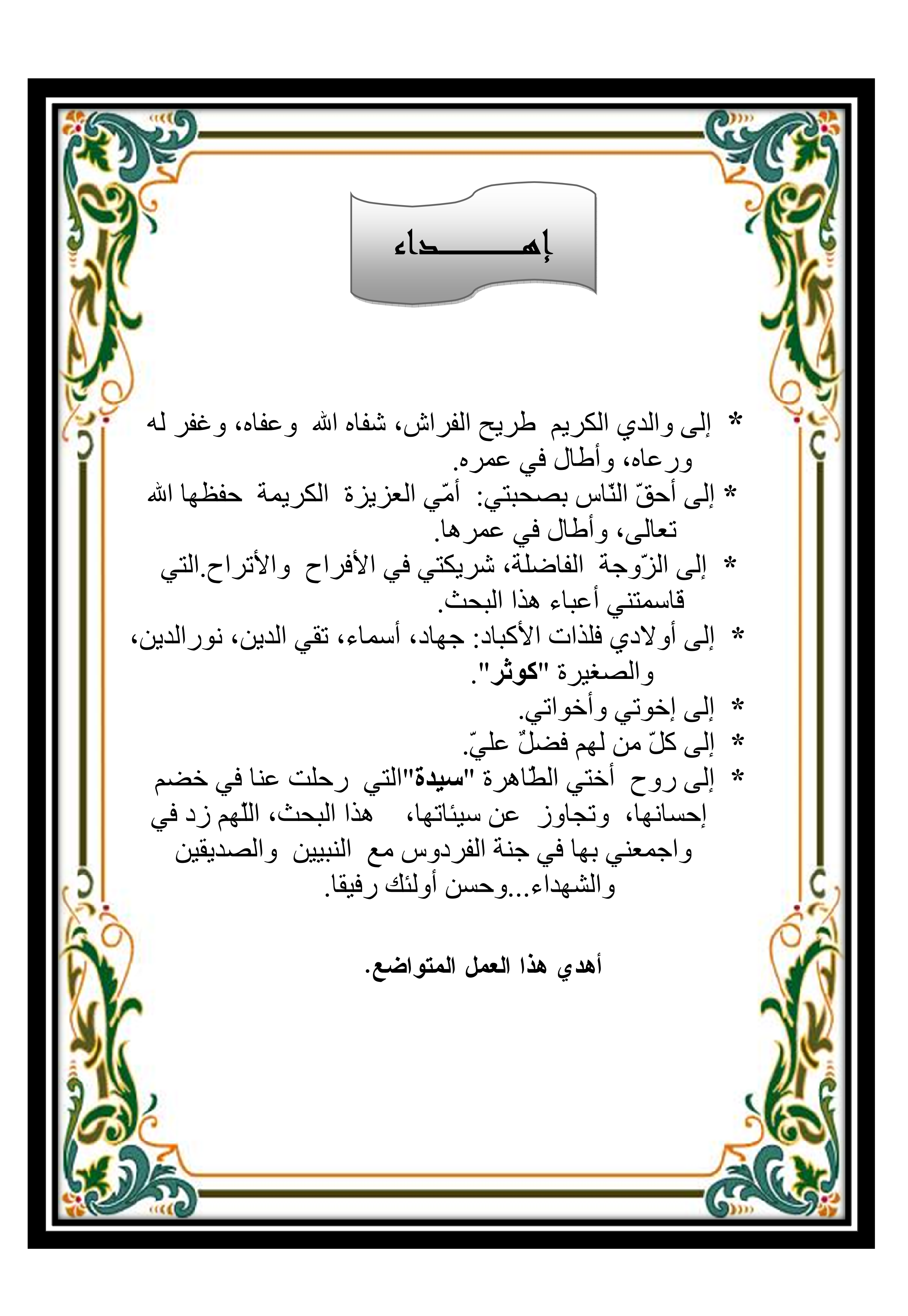


السنـــــة الجامعية:

2010 م/2011م




بسم الله الرحمن الرحيم



إهـــــداء

* إلى والدي الكريم طريح الفراش، شفاه الله وعفاه، وغفر له ورعاه، وأطال في عمره.
* إلى أحقّ النّاس بصحبتي: أمّي العزيزة الكريمة حفظها الله تعالى، وأطال في عمرها.
* إلى الزّوجة الفاضلة، شريكتي في الأفراح والأتراح.التي قاسمتني أعباء هذا البحث.
* إلى أولادي فلذات الأكباد: جهاد، أسماء، تقي الدين، نورالدين، والصغيرة "**كوثر**".
* إلى إخوتي وأخواتي.
* إلى كلّ من لهم فضلٌ عليّ.
* إلى روح أختي الطّاهرة "**سيدة**"التي رحلت عنا في خضم هذا البحث، اللّهم زد في إحسانها، وتجاوز عن سيئاتها، واجمعني بها في جنة الفردوس مع النبيين والصديقين والشهداء...وحسن أولئك رفيقا.

أهدي هذا العمل المتواضع.

شكر و تقدير:

الحمد لله معطي سؤل من سألا * وجاعل العلم منجاة لمن عملا

ثمّ الصلاة على من كان مبعثه * فضلا من الله عمّ الخلق واشتملا

وآله الغرّ والأصحاب قاطبة * ما مرّ ذكرهم في محفل وحلا

وبعد :

فبتمام النعمة وجب الشكر لله تعالى الذي وفّق وأعان، ومن تمام شكره شكر ذوي الفضل، لما جاء في الحديث: "من لم يشكر النّاس لم يشكر الله" .

أتقدّم بجزيل الشكر وخالص التقدير لأستاذي المشرف الأستاذ الدكتور: **أحمد جلايلي**، الذي أشرف على هذا البحث حتى استوى على عوده، وكان نعم المشرف والموجه فجزاه الله عنّي وعن العلم وطلبته خير الجزاء .

وأشكر الدكتورة :**عائشة عبيزة** من جامعة الأغواط التي أدين لها بفضل كبير، شكر الله لها ، وجزاها عني كل خير.

كما أشكر جميع المعلمين والأساتذة الذين تتلمذت على أيديهم عبر مراحل التعليم التي مررت بها ، دون أن أغفل عن شكر جميع الزملاء الذين كان لهم دور كبير في إنجاز هذا العمل المتواضع بتحفيزهم وإرشاداتهم ونصائحهم .



﴿ والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئًا وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون ﴾

(النحل/87).

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله ربّ العالمين، الذي علّم آدم الأسماء كلّها، وعلّم الإنسان مالم يعلم، وأنعم علينا بالقرآن الكريم، وحبانا بأن جعله بلسان عربي مبين، والصّلاة والسّلام على رسوله الأمين، أفصح الخلق لساناً، وأعذبهم بياناً، وعلى آله وصحبه أجمعين، أكرم بهم أنصاراً وأعواناً. وبعد:

فقد شغلني كثيرا ما آلت إليه لغتنا العربيّة الفصحى اليوم؛ إذ حزّ في نفسي ما أصـــابها من انهيار وتمزّق نتيجة الهزّة العنيفة التي تروم إزاحتها عن مملكتها وعرشها، وتثبّت مـــا ينوب عنها بحجّة قصورها، وجمودها، وانحسارها، وعدم مسايرتها للمستجدّات الحديثـــة، والمتطلّبات العصرية. وكان من مظاهر هذه الزّوبعة أن تعالت بعض الأصوات، والأبواق مطالبة بعدم التّشبّث بما عفّى عنه الزّمن، وفسح الطريق أمام الحركة، والنمو، والانتشار؛ المتمثلة في " العاميات" حينا، وفي التّخلّي عن حركات الإعراب حينا آخر؛ وحجّتهم فـــي ذلك السّهولة والتّيسير، والحريّة، والتّطوّر التي تمتاز بها هذه الأنماط من الكـــلام ؛ فهـــي أسهل استيعابا، وأقدر على تحقيق رغبات النّاس في التّواصل.

وإنّه لمن المحزن أن يشهد الواقع اللّغوي على ذلك؛ فعلى المستوى المنطوق، نجد اللُّغَـــة العربيّة الفصحى تُستَعْمل إلى حدٍّ ما فـــي الخطـــب الدينيّـــة، والسياســـيّة، وفـــي بعـــض المحاضرات العلميّة والثّقافيّة، وفي بعض بـــرامج " التلفـــزة"، والإِذاعـــة، وَجُـــلُّ هـــذه

الاستعمالات يأتي مقروءًا من مواد مكتوبة، ومعظمها لا يخلو من الأخطاء. وأمّا المدارس والجامعات فهي شاهدة على احتضار اللّغة العربيّة الفصحى، إذ أتخيلها ممدّدة على فراش الموت في قاعة مادّة اللّغة العربيّة وبجوارها طبيب غير حاذق يحاول جاهدا إسعافها دون أن يدري أنّه يعجّل بوفاتها.

وفي غير ما سبق نجد العاميات تنتشر انتشارا واسعا في البيوت، والشوارع والأسواق وفي قضاء كلّ الحاجات العمليّة المرتبطة بحياة النّاس اليوميّة، يحدث هذا في كـــلّ الـــبلاد العربيّة بلا استثناء.

وأمام هذا الواقع للغتنا، لا يجب علينا أن ننساق وراء دعاة العامية، بل يتحتّم علينـــا أن نبحث جادّين متآزرين على الحلول المناسبة التي تبعث الأمل في إحياء لغتنا من جديد على مستوى الاستعمال، والتخاطب اليومي. لهذا أرى أن من الحلول التي تحقــّق لنا ذلك –وإن كانت عزيزة المنال– تفعيل السّماع لما له من أهمية و فعالية في اكتساب اللغة تحصـــيلاً وأداء، وهذا ما جعل العرب القدماء بفطرتهم ينقادون إليه، ويحرصون على تهيئة وتـــوفير جوّ السّماع النّقيّ لأولادهم؛ وذلك بإرسالهم إلى البادية حيث الصّفاء الذي يساعدهم علـــى اكتساب اللّغة فطريا. وقد أكّدت كثير من البحوث الحديثة في هذا الميـــدان أن الأذن هـــي أوّل وسيلة تعمل عند الجنين، وأوّل وسيلة يستقبل بها العالم الخارجي عند ولادته؛ وذلـــك قبل حاسّة البصر، وهذا ما يؤكّده قوله تعالى:﴿ **واللهُ أَخرَجَكُم مِن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُم لَا تَعلَمُونَ شَيئًا وَجَعَلَ لَكُم السَّمعَ وَالأَبصَارَ وَالأَفئِدَةَ لَعَلَّكُم تَشكُرُونَ**﴾ (النحل/87).

كما أكّدت الدّراسات التي قام بها بعض علماء اللّغة النفسيين أنّ الطّفل يولد وفـــي دماغـــه قدرة هائلة على اكتساب اللّغات تمكّنه من كشف القواعد اللّغوية كشفا إبداعيا ذاتيا، ويكون ذلك قبل سن السّادسة، وبعد هذا السّن تبدأ هذه القدرة الهائلة بالضمور.

وعلى هذا الأساس لايمكننا تجاهل هذه المرحلة الحسّاسة من حياة الطّفل الذي ســيلتحق بالصّفوف الدّراسية عند بلوغه السّن السّادسة؛ وهناك يتفاجأ بأنّ لغة العلم والمعرفة هـــي اللّغة الفصحى التي تختلف عن اللّغة التي اكتسبها قبل دخوله المدرسة؛ وهو بـــذلك يشـــبه الصّياد الذي ذهب إلى البحر ونسي شبكة الصّيد.

ومن هذا المنطلق ركّزت في هذا البحث على أهمية السّماع في اكتساب اللّغة بصـــفة عامة، واللغة العربية الفصحى بصفة خاصة لدى الطفل قبل أن يـــدخل إلـــى المدرســـة، مستدلا في هذا المقام بفعالية دور رياض الأطفال، والمســـجد، والإذاعـــة، والتلفزيـــون، وغيرها من الوسائل التي من المفروض أن تتخذ اللغة العربية الفصحى وســـيلة اتصـــالها بالجماهير.

لذلك قسمت هذه المذكرة إلى ثلاثة فصول مسبوقة بمدخل ومتبوعة بخاتمة .

المدخل: مفهوم السّماع وعناية العرب به

تعرضت فيه إلى تعريف السّماع باعتباره وسيلة كسب ملكة اللّسان، وإلى اهتمام العـــرب به قديما، وحرصهم على تربية أبنائهم منذ الصّغر على الفصاحة بإرســـالهم إلـــى الباديـــة موطن الفصاحة والفراسة، و إلى تبنّي السّماع في المنهج الإسلامي ولنا في رســـول الله

صلى الله عليه وسلّم القدوة والمثل الحيّ، إذ حفظ القرآن سماعًا من جبريل –عليه السلام– وأَسْمَعه للنّاس، وهو الإنسان الأميّ الذي لا يكتب ولا يقرأ.

<u>الفصل الأول: نظريات اكتساب اللّغة وتطبيقاتها التربوية</u>

تطرقت في هذا الفصل لقضية اكتساب اللّغة، وذكرت أهـم النّظريـات التـي تناولـت الموضوع، غير أنّني لم أسلك الطريقة المعتمدة في عرض النظريات من عمـق وتحليـل وتقابل بين مختلف النظريات، واكتفيت بمبدأ التبسيط لهذه النظريات المعقدة بحيث لم تبـدُ مغلقة على الفهم، وإن كان هذا التبسيط أبعدها قليلا عن الدّقة الكاملـة، وتجـاوز بعـض الجوانب الهامة من هذه النظريات التي استعنت بها من أجل ترسيخ فكـرة السّـماع فـي اكتساب اللّغة قبل كلّ شيء. وإذا كان السّماع لم يذكر صراحة، أو كان التركيز على فكرة أخرى هي محور نظرية ما، فإنّ أيّ قول أو رأي يتعرض لفكرة اكتساب اللغة لا يمكنـه بحال من الأحوال أن يقلّل من أهمية السّماع أو يقصيه.

كما رأيت ضرورة الولوج إلى تراثنا العربي من أجل تسجيل آراء بعض علمائنـا فـي اكتساب اللّغة وتحصيلها، مستلهما من أقوالهم معاني ما دوّنوه في بعـض جوانـب هـذا الموضوع ، ومستجليا كل ما له علاقة بالسّماع : اللغة وتحصيلها – الكلام والاستعمال – التلقين والتمرين– الإنتاج والإبداع...، دون إغفال للفائدة التي نجنيها من خـلال اسـتثمار نتائج النظريات والآراء المذكورة في هذا الفصل في مجال التربية والتعليم خاصـة فـي المراحل الأولى، سواء لطفل ما قبل المدرسة، أو لتلميذ المرحلة الابتدائية.

<u>الفصل الثاني : الّلغة العربيّة بين التّحرّر والجمود.</u>

خصّصت هذا الفصل للحديث عن اللّغة العربية، إذ الهدف الجوهري من البحث ككل هو إعادة الاعتبار للغتنا العربية الفصحى، من حيث الاستعمال والتّداول، وكذا تعليمها بطريقة عفوية من خلال توفير الجوّ النّقيّ باستغلال المرحلة المبكرة للطّفل لامتلاكه قــدرة هائلــة على تخزين واستيعاب ما يسمعه من نماذج لكلام الكبار، أو ممن يكبُره سنّا من الصّــغار، لذلك رأيت أهمية التّعرف على بعض خصائص اللّغة العربية واعتناء أبنائها بها، لنرى في المقابل ما آلت إليه لغتنا العربية اليوم، لذلك وسمت هذا الفصل بـــــ " **الّلغة العربيّة بين التّحرّر والجمود** "، لنشير به من جهة إلى جانب مشرق ومضيء للغتنا العربية الفصـــحى من خلال طواعيتها ومرونتها ممّا أكسبها **حرية** مطلقة في مفرداتها وصـــيغها وأســـاليبها، و**حرية** من كان يتكلم بها عن سجية. ومن جهة أخرى لنشير به إلى **الجمود** والعجز الـــذي أصاب اللّغة العربية من جراء **جمود** أبنائها اليوم وعجزهم.

<u>الفصل الثالث: تنمية مهارات اللّغة لدى الطّفل في مرحلة الطّفولة المبكّرة</u>

اعتمدت في هذا الفصل كثيرا على المراجع المتعلّقة بالجانب السيكولوجي لطفل ما قبــل المدرسة، أذكر منها : سيكولوجية اللّغة والمرض العقلي لجمعة ســيد يوســف، وتنميــة الاستعداد اللّغوي عند الطفل لعبد الفتاح أبو معال، و تعليم اللّغة في منهج تربية الطّفولـــة المبكّرة لعبد الرحيم صالح عبد الله، وغيرها من المراجع؛ حيث كان لابد أن أوضّح بعض الخصائص والعوامل التي تسبق أو تصاحب نموّ الطّفل من جميع النّواحي لعلاقتها بـــالنّمو

اللّغوي عنده. أما عن كيفية تنمية مهارات اللّغة لدى الطّفل في مرحلة الطّفولة المبكّرة، فقد جعلتها عبارة عن عيّنات بسيطة ونماذج مقتضبة مُطعّمة بجملة مـــن التّوجيهـــات تخـــصّ الظّروف والشّروط التي يجب أن تتوفّر في بلوغ الأهداف التي تحقّق امتلاك اللّغـــة مـــن حيث :

1 – القدرة على السّمع والفهم: فاكتساب هذه المهارة هي وسيلة الطّفل الوحيدة فـــي سنّ الرّوضة إلى التّمييز السّمعي، وفهم المسموع. والاتّصال بينه وبين محيطه في البيـــت والروضة.

2 – القدرة على التّعبير والإنتاج: فممارسة الطّفل ما يتعلّمه، ويعمّمه على المواقـــف التعليمية المختلفة في الروضة والبيت يزيد هذه المفاهيم الجديدة التـــي اكتســـبها رســـوخا وتثبيتا.

أما الخاتمة فكانت عبارة عن نقاط موجزة تحمل نتائج هذا البحث وخلاصته.

وقد اتبعت في هذا العمل المنهج الوصفي التحليلي عموما، دون إهمال لضرورة اللّجـــوء أحيانا إلى النقد الذي يفضي إلى كشف بعض الحقائق المتعلقة بلغتنا العربية. وقد صـــادفت جملة من العقبات أثناء هذا البحث منها:

- صعوبة تكييف دراسات وأبحاث علم النّفس مع الموضوع.
- قلة المراجع والبحوث التّطبيقية المتعلّقة بالجانب اللّغوي النّفسي. مع ملاحظة طغيـــان الجانب النّفسي أكثر من الجانب اللّغوي في المتوفّر منها.

وأشير في آخر المطاف إلى أنّني اعتمدت على أسلوب بسيط في كتابة هذا الموضـــوع وعرضه ، حاولت به أن أجسّد ذلك النّموذج للّغة العربية المنشودة التي أشرنا إليهـــا فـــي الفصل الثاني.

مــــدخــــــل

مفهوم السّماع واهتمام العرب به

* مفهوم السّماع.

* نشأة اللّغة وبداية الكلام.

* النّظريّة الصّوتيّة في نشأة اللّغة.

* اهتمام العرب بالسّماع.

* أثر السّمع في التّنشئة اللّغوية والأخلاقية.

* السّماع العلمي في تراثنا العربي.

تعتبر الحواس من نعم الله تعالى على عباده، فهي بمثابة المنافذ التي يطلّ منها الإنسان على محيطه، فالسّمع والبصر والذّوق والشّمّ واللّمس أدوات فعّالة في تحصيل المعرفة، ولو افترضنا أنّ الإنسان وُلد بدون هذه الحواس الخمس لما تحصّل على أيّة معرفة، ولو نقُص شيء منها لنقص مستوى المعرفة لديه. إلا أنّ هذه الحواسّ تتباين من حيث أهميتها، فالسّمع والبصر هما الحاسّتان الأهمّ في الحصول على المعرفة، ورغم ذلك تبقى حاسّة السّمع أهمّ بكثير من حاسّة البصر، لأن قوّة السّمع أمر ضروري لعمليّة التعلّم، وفاقد السّمع لا يتحقّق له التّعلّم إلا بصعوبة، أما الضّرير فبإمكانه التّعلّم مادامت حاسّة السّمع لديه سليمة.

ولما كان السّمع أكثر أهمّية فقد قرن الله – عزّ وجلّ – بينه وبين العقل في قوله تعـــالى: ﴿إِنَّ فِي ذَلِكَ لَذِكْرَى لِمَنْ كَانَ لَهُ قَلْبٌ أَوْ أَلْقَى السَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ﴾[1]، والمراد بالقلب هنا العقل.

كما نزّه أنبياءه عليهم السّلام من عاهة الصّمم التي تخلّ بالرّسالة؛ فقد متّعهم بقوّة السّمع ليتمكّنوا من تبليغ النّاس، والتّخاطب معهم، وبيان الأحكام، والشّرح والتّفسير، وغير ذلك ممّا تقتضيه مهمّة الرّسل، عكس البصر فقد وقع العمى لبعض الأنبياء.

وممّا تقدّم يظهر جليّا لنا أنّ السّمع أكثر أهمّية من البصر، ومن باقي الحواس الأخرى، وأنّ المعرفة التي يحصل عليها بواسطة السّمع أكثر أهمية وأكثر دقّة وفائدة.

[1]–سورة ق، الآية : 37 .

مفهوم السّماع :

السَّمع : حسّ الأذن، وفي التّنزيل : ﴿أَوْ أَلْقَى السَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ﴾[1]، وقال ثعلب(**ت291هـ**): أي خلا له فلم يشتغل بغيره، وقد سمعه سَمْعا وسِمْعا وسَماعا...[2].

فالسَّمع والسَّماع واحد.

والسَّمع أيضا: قوّة في الأذن به يُدرك الأصواتَ، وقد يعبّر تارة بالسّمع عن (الأذن) نحو قوله تعالى: ﴿خَتَمَ اللهُ عَلَى قُلُوبِهِمْ وَعَلَى سَمْعِهِمْ﴾[3]، وتارة عن فعله كالسّــماع نحو:﴿إِنَّهُمْ عَنِ السَّمْعِ لَمَعْزُولُونَ﴾[4]. وتارة عن الفهم، وتارة عن الطاعة، قال تعالى: ﴿وَإِذَا تُتلَى عَلَيهِم آيَاتُنَا قَالُوا قَد سَمِعنا لَو نَشاءُ لَقُلنَا مِثلَ هَذَا﴾[5]، وقوله: ﴿سَمِعنا وعَصينا﴾[6]؛ أي فهمنا قولك ولم نأتمر لك، وكذلك قوله: ﴿سَمِعنا وأَطَعنا﴾[7]؛ أي فهمنا وارتسمنا[8].

و«هذه القوة مرتّبة في العصبة المنبسطة في السّطح الباطن من صِماخ الأذن، من شأنها أن تدرك الصوت المحرّك للهواء الرّاكد في مقعر صماخ الأذن عند وصوله إليه

[1] سورة ق، الآية : 37.

[2] لسان العرب،ابن منظور،دار المعارف، القاهرة، مادة (سمع).

[3] سورة البقرة ،الآية : 7.

[4] سورة الشعراء، الآية: 212.

[5] سورة الأنفال، الآية : 31.

[6] سورة البقرة، الآية :93.

[7] سورة البقرة، الآية : 285. سورة المائدة، الآية : 7. سورة النور، الآية : 51.

[8] المفردات في غريب القرآن، أبو القاسم الحسين بن محمد الراغب الأصفهاني، ت محمد سيد كيلاني، دار المعرفة، بيروت، كتاب السين، مادة (سمع).

بسبب ما»[1]، ممّا يجعل الصّوت يصل إلى الأذن من أيّ جانب كان، فالإنسان يسمع من يتكلّم أمامه، ومن يتكلّم وراءه، وعن يمينه، وعن شماله، كما يستطيع أن يسمع من لا يراهم، وهذا بخلاف قوّة البصر، لذلك صوّر القرآن الكريم هذه الحقيقة البديهيّة التي لا تحتاج إلى برهان أو دليل في قوله تعالى: ﴿وَمِنْهُم مَن يَستَمعُونَ إِلَيكَ أَفَأنتَ تُسمِع الصُّمَّ وَلوْ كانُوا لاَ يَعقِلونَ وَمِنهُم مَن يَنظُرُ إِلَيكَ أَفَأَنتَ تُهدِي العُميَ وَلَوْ كَانُوا لَا يُبصِرُونَ﴾[2]، فلمّا تعلّق الأمر بقوّة السّمع قال(يستمعون) بإسناده إلى الجمع، وحين تعلّق الأمر بقوّة البصر قال (ينظر) بإسناده إلى المفرد، وذلك لتوخّي الدّقّة، ولإثبات «أنّ قوّة السّمع واحدة ولها فعل واحد، ولهذا لا يضبط الإنسان في زمان واحد كلامين. والأذن محلّه، ولا اختيار لها فيه»[3].

وما دام للسّماع هذه الأهمية التي تميّزه عن باقي الحواس فلا غرو أن نجد القرآن الكريم في سياق ذكره يقدّمه – غالبا[4] – لاعتبارات عدّة منها البلاغية والمنطقية التي لا تخرج عمّا ذكرناه آنفا كقوله تعالى :﴿وَاللهُ أَخرَجَكُم مِن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُم لَا تَعلَمُونَ شَيئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمعَ والأَبصَارَ وَالأَفئِدَةَ لَعَلَّكُم تَشكُرُونَ﴾[5]. فالأذن هي أوّل وسيلة تعمل عند

---

[1] الكليات، أبو البقاء الكفوي، مؤسسة الرسالة، بيروت ، ط2، ص 495.

[2] سورة يونس، الآيتان: 42، 43.

[3] الكليات،ص495.

[4] تقدّم السمع في القرآن العزيز على البصر في (36) آية ضمن (29) سورة، في حين لم يتجاوز تقديم البصر على السمع في القرآن المجيد (سبعة) مواضع.

[5] سورة النحل، الآية: 87.

الجنين، وأوّل وسيلة يستقبل بها العالم الخارجي عند ولادته، وذلك قبل حاسة البصر، وهي الأداة التي تعمل باستمرار في اليقظة والمنام، و«إنّ الإنسان يسمع أكثر ممّا يقرأ أو يتكلّم أو يكتب...وحاسّة السّمع لدى الإنسان ترتبط بتعلّم الكلام، وهي الحاسّة المهمّة لتطوّر المدركات العقليّة والفكريّة ونموّها، فضلا عن الحصول على المعلومات، ولذلك إذا فقد الطّفل السّمع بعد ولادته مباشرة فقد معه القدرة على نطق الكلام»[1]. ومن هذا ندرك العلاقة الموجودة بين السمع والكلام، أي بين التلقي والإنتاج.

نشأة اللّغة وبداية الكلام :

لا أحد ينكر أنّ البحث في نشأة اللّغة – ذلك اللّغز المحيّر– عقيم لا جدوى منه، فهو لم يصل إلى إظهار الصّورة التي بدأ الكلام عليها، رغم أنّ الجدل فيه قد أسال أنهارا من الحبر، وحيّر عقول وأفئدة الفلاسفة واللّغويين والمفسرين، وغيرهم من العلماء على مرّ العصور. فقد مال كثير من علماء العرب إلى أنّ اللّغة توقيف لا اصطلاح بحجّة ما جاء في القرآن الكريم :﴿وعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاءَ كُلَّهَا﴾[2]، وهو ما جعل فيلسوف اللّغة أبا عثمان ابن جنيّ(**ت392هـ**) متذبذبا في هذا الأمر، ولم يبتّ فيه؛ فنجده يجاري أستاذه أبا عليّ الفارسيّ (**377هـ**) القائل بالوحي والإلهام، ويضطّر إلى تفسير الآية السّابقة على أنّ الله عزّ وجلّ « أَقْدَرَ آدم على أن واضع عليها»[3]، ولم يكن

[1] مهارات في اللغة والتفكير، عبد الهادي نبيل وآخرون، ،دار المسيرة،عمان،2003،ص156.

[2] سورة البقرة، الآية: 30.

[3] الخصائص،أبو الفتح عيمان بن جني، ت الشربيني شريدة، دار الحديث، القاهرة، 2007، ج1، ص 88.

ذلك في وقت واحد بل على مراحل إذ تلاحق تابع منها بفارط[1]، وهو بعمله هذا يميل إلى الاصطلاح والمواضعة حتى لا يشذّ على ما نسب إلى أكثر أهل النّظر بأنّ أصل اللّغة تواضع واصطلاح، لا وحي وتوقيف، وهنا تتجلّى عبقريّة ابن جنيّ الذي استطاع أن يستعرض أراء نشأة اللّغة، والتّملّص من كلّ الانتقادات التي قد توجّه له؛ فهو مرّة مع التوقيف، لأنّ تأمّله لحال هذه اللّغة الشّـــريفة ودقّتها وسحرها والأخبار المأثورة بأنّـــــها من عند الله جعله يقـــول: «فقوّى في نفسي اعتقاد كونها توقيفا من الله سبحانه، وأنّها وحي»[2]، خاصة وأنّ العقل يجبر الإنسان على القول بالتوقيف في أصل اللّغة الواحدة لاستحالة وقوع الاصطلاح على أول اللّغات من غير معرفة المصطلحين بعين ما اصطلحوا عليه. ومرّة نجده يميل إلى المواضعة بقوله : «لا ننكر أن يكون الله تعالى قد خلق من قبلنا، وإن بعد مداه عنا، من كان ألطف منا أذهانا، وأسرع خواطر، وأجرأ جنانا»[3]، وهو بهذا لم يفسح المجال لمنتقدي هذا الرأي بأن « لو كانت اللّغات اصطلاحية لاحتيج في التّخاطب بوضعها إلى اصطلاح آخر من لغة أو كتابة يعود إليه الكلام»[4] باعتبار أنّ التكلّم أمر مكتسب وليس من قبيل الفطرة، ولو كان كذلك لما تعدّدت اللّغات. ورغم أنّ الرأيين مختلفان إلا أنّ ابن جنيّ بقي محافظا على مبدأ أنّ اللغة بدأت بصورتها الصّوتية السّمعية، لأنّ« أصل اللّغات كلّها إنّما هو من الأصوات

[1] انظر: الخصائص، باب في هذه اللغة : أفي وقت واحد وضعت؟ أم تلاحق تابع منها بفارط، ج2، ص 29 .

[2] نفسه، ج1، ص 94.

[3] نفسه ج1، ص 94.

[4] المزهر في علوم اللغة وأنواعها، عبد الرحمن جلال الدين السيوطي،دار التراث، القاهرة، ط3، ص18.

المسموعات»[1]؛ فمحاكاة الإنسان لأصوات الطبيعة « كدويّ الرّيح وحنين الرّعد وخرير الماء وشحيح البغل ونهيق الحمار ونعيق الغراب وصهيل الفرس ونزيب الظّبي...»[2] هو وجه صالح ومذهب متقبّل عنده، بدليل عدم تردّده في هذا القول كتردّده في الرأيين السّابقين في قوله: «وكيف تصرّفت الحال وعلى أيِّ الأمرين (التّواضع-الاصطلاح) كان ابتداؤها فإنّها لا بد أن يكون وقع في أولّ الأمر بعضُها، ثم احتيج فيما بعدُ إلى الزّيادة عليه لحضور الدّاعي إليه، فزيد فيها شيئا فشيئا»[3]، وقد أيّد الدكتور علي عبد الواحد هذا المنحى الصّوتي، واعتبره «الأقرب إلى المعقول، وأكثره اتّفاقاً مع طبيعة الأمور وسنن النّشوء والارتقاء»[4]. وهذا جانب من أهمّ جوانب هذا البحث ومحلّ اهتمامنا؛ إذ لا يعنينا البحث عن الأسباب التي دعت إلى نشأة اللّغة، ولا في البحث عمّن أنشأها، وإنّما الذي يعنينا في هذا المدخل هو الوصول إلى حقيقة أن اللّغة أصوات حتى نظهر العلاقة بين النّطق والسّماع، وأهميتهما في تحصيل اللّغة واكتسابها، وهو ما يجعلنا نميل بقوّة إلى القول بالنّظرية الصّوتية في نشأة اللّغة، دون أن نتجاهل الحاجة الطّبيعية الماسّة إلى التّخاطب والتّفاهم، والتّعبير عمّا في النّفس، والتي نراها من أهم الدّوافع إلى نشأة اللّغة الإنسانية بحيث اضطّر الإنسان الأوّل للنّطق بالألفاظ مستعينا في ذلك بحاسّة السّمع، كما اضطّر قابيل (القاتل) أن يتعلّم كيف

---

[1] الخصائص، ج1، ص93.

[2] نفسه، ج1، ص93.

[3] نفسه، ج2، ص29.

[4] علم اللغة العام، علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر، القاهرة، ط9، ص105.

يواري سوءة أخيه هابيل (المقتول) بعد أن استعان بحاسّة البصر[1]، وقد صدق الله الذي أخرجنا من بطون أمهاتنا لا نعلم شيئا، وجعل لنا السّمع والأبصار والأفئدة.

النّظريّة الصّوتيّة في نشأة اللّغة :

لقد تعدّدت وتنوّعت عبارات العلماء قديما وحديثا في بيان حقيقة اللّغة وحدّها، فعرّفها ابن جني بأنّها « أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم »[2].

وهذا التّعريف الذي تناقله علماء العربيّة على اختلاف تخصّصاتهم واهتماماتهم يضارع أحدث التّعريفات العلميّة الحديثة للغة؛ حيث ترى تلك التّعريفات أنّ اللّغة :

- أصوات منطوقة.
- وأنّ وظيفتها التّعبير عن الأغراض.
- وأنّها تعيش بين قوم يتفاهمون بها.
- وأنّ لكل قوم لغة.

فهذه _ تقريباً _ هي الأركان التي يدور عليها تعريف اللّغة عند جميع من عرّفها، وإن كانت بعض التّعريفات الحديثة للغة تتوسّع؛ فتدخل في اللّغة كلّ وسيلةٍ تفاهمٍ، ولا تقتصر على الأصوات، فتجعل فيها الإشارات، وتعبيرات الوجه، ودقّات الطّبول

---

[1] قال الله تعالى : "فَبَعَثَ اللّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِي الأَرْضِ لِيُرِيَهُ كَيْفَ يُوَارِي سَوْءَةَ أَخِيهِ..."الآية 31 المائدة . وقد أكد العلماء المختصون بدراسة علم سلوك الحيوانات أن الغراب هو الطائر الوحيد الذى يقوم بدفن موتاه.

[2] الخصائص ج1، ص76.

وغيرها؛ فإنّ الأشهرَ هو حصر اللّغة في الأصوات المنطوقة؛ لأن غيرها من الوسائل محدودة، وقليلة القيمة، « فالكلام يمكن أن يتمّ بينما يباشر الإنسان عملا آخر يدويّا، ويمكن أن يحدث في الظّلام، ولعلّ هذا هو السّبب الذي حدا بأجدادنا القدماء أن يفضّلوا الحديث على غيره من طرق التّفاهم، مثل الإيماءات التي ربّما كانت أسبق وجودا من الكلام، ومثل التّعبير بالصّور الذي ربّما كان متأخّرا في الوجود وأدّى إلى اختراع الكتابة»[1]، «وهذا ما يؤكّده اللّغويون المحدثون، وفي مقدّمتهم العالم اللّغوي دي سوسير(**1857–1913**)[2] الذي يرى أنّ اللّغة في جوهرها نظام من الرّموز الصّوتيّة، أو مجموعة من الصّور اللّفظية تختزن في أذهان أفراد الجماعة اللّغوية، وتستخدم للتّفاهم بين أبناء مجتمع معين، ويتلقاها الفرد عن الجماعة التي يعيش معها عن طريق السّماع»[3]. فإذا ما حصرنا اللّغة في المنطوق، وتفضيل الإنسان الأول الكلام على غيره من طرق الاتّصال، فإنّ السّماع سابق الكلام لا محال، ولولاه لما كان. فطلاقة اللّسان وسلامته من سلامة الأذن، لأنّ « قوّة السّمع قد نمت عند الإنسان قبل قوّة النّطق، فسمع الأصوات الطبيعيّة حوله ولكنَّه لم يقلِّدها في هذه المرحلة لأن هذا يفترض له حينئذ قدرة عقليّة لم يستطع المحدثون أن يتصوَّروها للإنسان في هذه

---

[1] أسس علم اللغة،ماريو باي، تحقيق أحمد مختار عمر،عالم الكتب،القاهرة،ط8، 1998 ،ص39.

[2] **Ferdinand de Saussure**. عالم لغويات سويسري، يعتبر الأب والمؤسس لمدرسة البنيوية في اللسانيات. وهو من أشهر علماء اللغة في العصر الحديث؛ حيث اتجه بتفكيره نحو دراسة اللغات دراسة وصفية باعتبار اللغة ظاهرة اجتماعية، وكانت اللغات تدرس دراسة تاريخية، و السبب في هذا التحول الخطير في دراسة اللغة هو اكتشاف اللغة السنسكريتية.

[3] علم اللغة، حاتم صالح الضامن، مطبعة التعليم العالي، الموصل، 1989، ص32.

المرحلة »[1]، فحين « بدأ بمحاكاة الأصوات الطّبيعيّة أوّل الأمر، وأخذ يعبّر عن تلك الظّواهر الطّبيعية بحكاية أصواتها، كانت تلك بداية انتباهه إلى استعمال جهازه الصّوتي »[2] الذي استفاد منه وطوّره بعد نموّ قدراته العقليّة ليعبّر عن حاجاته المتجدّدة والتي لا علاقة لها بالأصوات الطّبيعية، لنخلص إلى حقيقة مفادها أن الكلام نشأ بالتّدريج، وبدأت اللّغة بألفاظ قليلة محدودة بالقدر الذي يحتاج إليه الإنسان في حياته، «ثم احتيج فيما بعد إلى الزّيادة عليه لحضور الدّاعي إليه فزيد فيها شيئا فشيئا»[3]، وهو ما جعل فريق من دارسي اللّغة في الغرب يميلون إلى التّفكير الصّوتي المحض في نشأة اللّغة، فكانت لهم بذلك أربعة آراء نحاول أن نوجزها اعتمادا على ما ذكره إبراهيم أنيس في كتابه دلالة الألفاظ[4]:

الرأي الأول : وأصحابه هم القائلون بمحاكاة الأصوات الطّبيعيّة (التّعبير الطّبيعي عن الانفعالات، أصوات الحيوان، أصوات مظاهر الطّبيعة، الأصوات التي تحدّثها الأفعال عند وقوعها كصوت الضّرب والقطع والكسر...الخ) ويعزّز هذا الرّأي واقع اللّغات الذي يشهد على أنّ كثيرا من كلمات اللّغات الإنسانيّة قد انحدرت من تلك الأصوات.

[1] الأصوات اللغوية، إبراهيم أنيس، مكتبة أنجلو المصرية، 1999، ص13.

[2] الدراسات اللهجية والصوتية عند ابن جني، حسام سعيد النعيمي، دار الرشيد للنشر، العراق،1980، ص272.

[3] الخصائص، ج2، ص29.

[4] دلالة الألفاظ، إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية،ط5، 1984، من ص 20 إلى ص36.

الرأي الثاني : ويرى القائلون به أنّ بداية استخدام الإنسان لجهازه الصّوتي بصورة أوّلية كان عن طريق التأوّهات والشّهقات التي صدرت عنه بصورة غريزيّة وهو يعبّر عن فرح أو ألم أو رعب أو غير ذلك.

الرأي الثالث : ويرى أصحابه أنّ هناك صلة وثيقة وحتمية بين المؤثرات الخارجية التي يراها الإنسان من حوادث وأشياء تؤثّر فيه، وبين إصدار الأصوات للتّعبير عن تلك المؤثّرات.

الرأي الرابع : وهو الرأي الوحيد الذي التفت إلى مبدأ الجماعة في نشأة اللّغة؛ بحيث يرى أنّ الأصوات لم تصدر من الإنسان وهو منفرد، وإنّما صدرت عنه وهو يقوم بعمل جماعي شاقّ تعاونت مجموعة من النّاس على أدائه كما يحدث الآن لعمال البناء أو السّفن. غير أنّ الواقع لا يقر باشتراط الجماعة في صدور الصّوت عند بذل مجهود عضلي إذ الفرد يفعل ذلك أيضا.

ويبقى بعد هذا كلّه المجال مفتوحا للدّراسات الحديثة؛ إذ لم تنه كلامها في نشأة اللّغات، ولعلّ الاتجاه عموما سائر نحو الدّراسات الصّوتية فيها، وهذا ما «قام به عدد من اللّغويين المحدثين وعلى رأسهم جسبرسن(**1860-1943**) من دراسة مراحل نموّ اللّغة عند الأطفال»[1]، فقد «ثبت أنّ الطّفل في المرحلة السّابقة لمرحلة الكلام، يلجأ في تعبيره الإرادي إلى **محاكاة الأصوات الطبيعية**... ومن المقرّر أنّ المراحل التي يجتازها

[1] الدراسات اللهجية والصوتية عند ابن جني، ص 274.

الطّفل في مظهر ما من مظاهر حياته تمثّل المراحل التي اجتازها النّوع الإنساني في هذا المظهر»[1].

اهتمام العرب بالسّماع :

أدرك الإنسان أنّ له جهازا سمعيا يمكّنه من التقاط الأصوات بواسطة الأذن، كما انتبه إلى جهازه النّطقي الذي مكّنه من القدرة على الكلام، فربط العلاقة القائمة بينهما بواسطة العقل الذي وهبه الله له، فأصبح قادرا على المحاكاة والإبداع والتّمييز والتّصنيف وغيرها، و« ترتبط هذه الأجهزة في عملية إنتاج الكلام الذي يتكلّم به الأفراد والمجتمعات ببعضها ارتباطاً عضوياً لا انفصام فيه، وإنَّ تعطُّل أيٍّ منها أو إصابته بضرر سيترك بصماته في الكلام؛ فالجهاز النّطقي وإن شكَّل مصدر القدرة الإنسانيّة لإنتاج الكلام فإنّه مرتبط بالكلام المخزون في العقل الذي اعتاد جهازه السّمعي على نقله إليه، لينهل منه وقت الحاجة فيعيده كلاماً إلى سيرته الأولى، وهكذا دواليك»[2]، على أنّه يجب أن نفرّق بين أمرين في هذا المجال وهما :

الأول : – القدرة على إنتاج الكلام: ويمثّل جانب الاستعداد الفطري في عمليّة إنتاج الكلام، لأنّه من منجزات الجهاز النّطقي الذي أودعه الله في الإنسان ما دامت له تلك الطواعية والقدرة على نطق أيٍّ من اللّغات التي اعتاد سماعها.

---

[1] نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، علي عبد الواحد وافي، نهضة مصر، 2003، ص43.

[2] أهمية السماع في تحصيل اللغة، صادق عبد الله أبو سليمان، بحث في مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة، العدد 97.

الآخر : – وهو الكلام ذاته: ويشكّل الجانب المكتسب في عملية الكلام؛ « فجهاز الطّفل النّطقي أسير ما اعتاد جهازه السّمعي سماعه، يحاكيه ليصبح لسان حاله الذي يتعامل به الآخرون؛ فالكلام لا يتم أخذه إلا بالسّماع من الآخرين، وإنّ اعتياده على سماع لغةٍ ما، هو معيار نجاحه في أدائها أداءً سليما»[1]. ونرى في تراثنا أيضا ما يؤكّد أهمية السّماع من البيئة في اكتساب اللّغة، فها هو ابن فارس(**ت395هـ**) يقول: «تؤخذ اللّغة اعتيادا كالصّبي العربيّ يسمع أبويه وغيرهما، فهو يأخذ اللّغة عنهم على مرّ الأوقات»[2]، وعلى ضوء هذا يمكننا أن نقول أنّ اللّغة رهينة السّماع، وأنّ السّمع وسيلة الإنسان إلى امتلاك اللّغة، وهو أيضا«أبو الملكات اللّسانية»[3]، وعلى العموم فإنّ اللّغة نطق وسماع؛ فصلاح نطق المسموع يؤدي– في الأغلب الأعم– إلى محاكاةٍ سليمةٍ له. لذلك أدرك العرب منذ العصر الجاهلي أنّ اللّغة ظاهرة صوتيّة منطوقة، وأنّ الإنسان يسمع قبل أن يتكلّم، فوجدناهم يتّخذون من السّماع وسيلة لتربية أبنائهم منذ الصّغر على الفصاحة، فكانوا يدفعون بهم إلى المراضع لينشأ الطّفل في الأعراب؛ حيث الفصاحة والفراسة، فيكون أفصح للسانه وأجلد لجسمه، وهذا ما حدث للرّسول صلىّ الله عليه وسلّم فقد ارتوى وهو في المهد من فصاحة بني سعد؛ وهم أفصح العرب ليكون أهلا للوحيّ والقرآن الكريم. وقد أشار عليه الصّلاة والسّلام إلى أثر هذه النّشأة في فصاحته؛

---

[1] أهميه السماع في تحصيل اللغه.

[2] الصاحبي في فقه اللغة،أحمد بن فارس،المكتبة السلفية،القاهرة،ص 30.

[3] المقدمة، عبد الرحمن بن خلدون، دار الفكر، بيروت، ط1، 2004، ص621 .

فقال:« **أَنَا أَفصَحُ العَرَبِ بَيدَ أَنّي مِن قُرَيشٍ، وَإِنّي نَشَأتُ فِي بَنِي سَعدٍ بنِ بَكرٍ**»[1]، كما روي أنّه قال – عليه الصّلاة والسّلام – لأبي بكر – رضي الله عنه – حين قال له: "مَا رَأَيتُ أَفصَحَ مِنكَ يَا رَسُولَ الله". فقال: « **وَمَا يَمنَعُنِي، وَأَنَا مِن قُرَيشٍ، وَاستَرضَعتُ فِي بَنِي سَعدٍ**»[2]، ولم تنقطع هذه العادة بعد العصر الجاهلي، فقد حرص عليها خلفاء بني أميّة والعباس، وممّا وصل إلينا في ذلك «أنّ عبد الملك بن مروان كان يقول: "أَضَرّ بنا حُبُّ الوليد". لأن الوليد كان لحّاناً، وكان سليمان فصيحاً؛ لأن الوليد أقام مع أمّه، وسليمان وغيره من إخوته سكنوا البادية، فتعرّبوا، ثم أُدّبوا فتأدّبوا»[3]، وهو ما شبّ عليه كبار الشّعراء والعلماء منذ صدر الإسلام، فقد نقلت لنا كتب التّاريخ والسِّير نشأتهم الأولى في البادية مرتع الفصاحة، ومنهم بشار بن برد(**ت168هـ**) الذي قُدِّر له أن تربّى بين فصحاء العرب في بني عَقيل، فشعره ينبئك بفصاحة ألفاظه، وبلاغة معانيه، وتمكّنه في العلم بأحوال العرب، وعاداتهم، وأيامهم، وأخلاقهم[4]. وها هو الإمام الشافعي (**ت204هـ**) يقرّ له كثير من العلماء بفضل البادية على حدّة ذكائه وفراسته، وغزارة علمه، وفطنته، وقدرته على الحفظ، وعلى سلامة عربيّته وفصاحته، إذ جاء في سير أعلام النّبلاء أنّه : «قد أوتي عذوبة منطق، وحسن بلاغة، وفرط ذكاء، وسيلان ذهن، وكمال فصاحة، وحضور حجة. فعن عبد الملك بن هشام اللّغوي(**ت213هـ**)، قال: طالت

---

[1] المزهر في علوم اللغة وأنواعها، ج1، ص210.

[2] السيرة الحلبية في سيرة الأمين المامون ، علي بن برهان الدين الحلبي، دار المعرفة، بيروت،ج1،ص98.

[3] الروض الأنف، عبدالرحمن بن عبد الله السهيلي، تحقيق عبد الرحمن الوكيل، دار الكتب الإسلامية، ط1،1967، ج2، ص 168 .

[4] انظر: ديوان بشار بن برد، جمع وتحقيق محمد الطاهر بن عاشور، وزارة الثقافة، الجزائر،2007، من ص47 إلى ص 53.

مجالستنا للشّافعي، فما سمعت منه لحنة قط. قلت: أنّى يكون ذلك، وبمثله في الفصاحة يضرب المثل، كان أفصح قريش في زمانه، وكان ممّن يؤخذ عنه اللّغة. وقال الأصمعي(ت**216هـ**) أخذت شعر هذيل عن الشّافعي»[1]. وقد اتّخذ السّماع أيضا وسيلة لتعليم أبنائهم الكلام بمنظومات بسيطة ذات جرس قوي، وهو ما يعرف بأغاني ترقيص الأطفال[2]، وكذلك تعليم الموهوبين منهم الشعر؛ إذ رُوي عن الخليل بن أحمد الفراهيدي (**175هـ**) أنّه قال: «بصرت بشيخ على باب يعلّم غلاما، وهو يقول له: قل:

نعم لا، نعم لا لا،نعم لا، نعم نعم   نعم لا، نعم لا لا، نعم لا، نعم نعم

قال الخليل : فدنوت منه فسلّمت عليه، وقلت له : أيّها الشّيخ، ما الذي تقوله لهذا الصّبي؟ فذكر أنّ هذا العلم شيء يتوارثه هؤلاء الصّبية عن سلفهم؛ وهو علم عندهم يسمّى التنعيم»[3]، وممّا أُثر عنهم أيضا أنّهم «كانوا يروّون صبيانهم الأرجاز، ويعلّمونهم المناقلات، ويأمرونهم برفع الصوت وتحقيق الإعراب؛ لأنّ ذلك يفتق اللّهاة، ويفتح الجِرم[4]. واللّسان إذا أكثرت تقليبه رقّ ولان، وإذا أقللت تقليبه وأطلت إسكانه جسأ[5] وغلط»[6].

---

[1] سير أعلام النبلاء، شمس الدين الذهبي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1982، ج10، ص48،49.

[2] انظر: أغاني ترقيص الأطفال عند العرب، أحمد أبو سعد، دار العلم للملايين، بيروت، ط2، 1982، ص20.

[3] العروض وإيقاع الشعر العربي، سيد البحراوي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1993، ص 16.

[4] الجرم، بالكسر : الحلق.

[5] جسأ : يبس وصلب.

[6] البيان والتبيين، أبو عثمان عمرو بن الجاحظ، ت عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، 1998، ج1، ص272.

أثر السّمع في التّنشئة اللّغوية والأخلاقية :

لقد حذّر الإسلام من تعطيل أدوات المعرفة، فقال تعالى : ﴿وَلَقَد ذَرَأنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيراً مِّنَ الجِنِّ وَالإِنسِ لَهُم قُلُوبٌ لاَّ يَفقَهُونَ بِهَا وَلَهُم أَعيُنٌ لاَّ يُبصِرُونَ بِهَا وَلَهُم آذَانٌ لاَّ يَسمَعُونَ بِهَا أُولَـــئِكَ كَالأَنعَامِ بَل هُم أَضَلُّ أُولَـــئِكَ هُمُ الغَافِلُونَ﴾[1]. لذلك حرص رسول الله صلى الله عليه وسلّم على تنشيط حاسة السّمع منذ اللّحظة الأولى لولادة الطّفل وذلك بإسماعه الأذانَ في أذنه اليمنى، وإقامة الصّلاة في اليسرى، وهذا دليلٌ عمليٌّ على أداء جهاز الوليد السّمعي لوظيفته حالة ولادته، وحثٌّ على التّنبّه لأثره السّمعي في التّنشئة اللّغوية والأخلاقية وغيرها، ويعد السّماع في المنهج الإسلامي ركيزة أساسية في التّحصيل واكتساب التّربيّة، فقد أدرك أسلافنا ما للسّمع من أهمية بالغة في هذا المجال، ولم يخْفَ عليهم المنهج الرباني والنبوي في الاعتماد على السّمع الذي يعتبر من أهمّ حواس الإنسان وأشرفها في اكتساب العلم والمعرفة؛ لأنّ « المدرك بحاسّة السّمع أعمّ وأشمل من غيرها من الحواس».[2] ولقد لفت القرآن الكريم انتباههم بتقديم السّمع على البصر في الغالب الأعم، وجاء تقديم السّميع على العليم مطلقا، أمّا تقديم لفظ "صُمّ" على "بُكْم" ففيها التفات إلى طبيعة إنسانية تتعلّق بارتباط السّمع فيها بالكلام، وأنّ من يولد أصمَّ يحيا أبكمَ، ولو كانت جميع أعضاء جهازه النّطقي سليمة، قال تعالى: ﴿ صمٌّ بكمٌ عميٌ

---

[1] سورة الأعراف ، الآية : 179 .

[2] درء تعارض العقل والنقل، تقي الدين أحمد بن تيمية، تحقيق عبد اللطيف عبد الرحمن، دار الكتب العلمية ، بيروت، 1997، ج7، ص324،325 .

فَهُم لَا يَرجِعُون﴾[1]. ولهذا استفاد صلى الله عليه وسلم من جميع حواسه، وسخّرها في عبادة الله والدعوة إليه، وحظيت حاسة السّمع بالنّصيب الأوفر، إذ حفظ القرآن سماعًا من جبريل -عليه السلام- وأسمعه للناس، وهو الأميّ الذي لا يكتب ولا يقرأ، وسار المسلمون على هذا المنهج إلى يومنا هذا؛ فما زلنا في مساجدنا وكتاتيب تحفيظ القرآن الكريم نتّبع طريقة القرّاء وعلماء التّجويد في تعليم النّشء التّلاوة، حيث الشّيخ يقرأ، وتلامذته يستمعون إليه أو يردّدون قراءته، كما أنّ الصحابة رضوان الله عليهم نقلوا أحاديثه مشافهة بعد أن سمعوها منه، ولم تدوّن إلا بعد وفاته.

السّماع العلمي في تراثنا العربي:

من أثر هذا الدّين الذي تناقله النّاس عن طريق المشافهة بواسطة السّماع أن رفع من المستوى الفكري والعقلي للعرب، فبدأت العلوم المختلفة التي ابتدعوها أو طوّروها من دراسة القرآن الكريم والسنّة النبوية الشريفة، ولما كانت اللّغة العربيّة هي وعاء هذه العلوم فقد نقلها الإسلام من الصّعيد المحلّي، الذي كان يقتصر على شبه الجزيرة العربية وأطرافها، إلى لغة عالمية، « وكان من الواجب على كلّ من يعتنق الإسلام أن يقرأ كتاب الله ويتلوه، وأن يكتب ويتكلّم لغة القرآن التي هي لغة السّادة الفاتحين ولغة شعراء العرب الأقدمين ... وممّا ساعد على انتشار اللّغة العربيّة بين الشّعوب هجرات العرب المتتابعة التي سلكت طرق الفاتحين ليستقرّوا في البلاد المفتوحة، فقد وصلت

[1] سورة البقرة، الآية: 18.

موجات الهجرة العربيّة حتّى شمال إفريقيا، وصقلّية وإسبانيا. فكان بعضهم من الفلاحين والعمال وذوي الحِرف، وبعضهم الآخر من المتعلّمين والموظّفين، فاندمجوا وامتزجوا بالشّعوب فعرّبوها وطبّعوها بطابعهم القويّ المتميّز»[1]. وساعد على تبوّء اللّغة العربيّة هذه المكانة الرّفيعة، وتحوّلها إلى لغة للثّقافة سحرُها وجمالها وأخذها بالألباب، ومميّزاتُها التي تتمثّل في كثرة مفرداتها ومترادفاتها، وغنى الاشتقاقات فيها، وبلاغتها، ومخارج الحروف فيها. غير أن هذا الأمر قد أثّر على فصاحة اللّغة العربيّة، وذلك لتعدّد الألسن؛ نتيجة كثرة الأمم الدّاخلة في الإسلام، فظهرت الحاجة إلى وضع قواعد اللّغة وعلم النّحو لتصحّح الألسن وليقوّم اللّسان العربيّ، فعمد علماء العربيّة إلى جمع اللّغة من منبعها الأصلي؛ من العرب الأقحاح الخلّص، والفضل في هذا يعود إلى أبى عمرو بن العلاء **(ت154هـ)** لأنّه « هو الذي ابتدع طريقة السّماع اللّغوي الميداني، ولم يسبقه إلى ذلك أيّ لغوي آخر، ويحكي عنه أبو محمد اليزيدي**(ت202هـ)** أنّه تجوّل في البدو بما يقرب من أربعين سنة»[2]، وها هو الكسائي **(ت189هـ)** يعجب بعلم الخليل بن أحمد الغزير، ويبهر به إلى حد سؤاله عن مصدره، قائلاً : « من أين أخذت علمك هذا؟ فقال له: من بوادي الحجاز ونجد وتِهامة، فخرج الكسائي إلى البادية، ثم رجع بعد أن أنفد خمس عشرة قنّينة حبر في الكتابة سوى ما

1- شمس العرب تسطع على الغرب، زيغريد هونكه، ترجمة كمال دسوقي، فاروق بيضون، دار الجيل، بيروت، ط8، 1993، ص367.

2 السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، عبد الرحمن الحاج صالح، موفم للنشر، الجزائر،2007، ص 337.

حفظ»[1]. فهذا الارتحال إلى البوادي والقفار، ومشافهة الأعراب أقرّه علماء اللّغة العربيّة منذ بداية عهدهم بالدّرس اللّغوي، وكان معيارهم في تحديد البيئات اللّغوية الموثوق في فصاحة لغتها يعتمد على مدى توغّل أبنائها في البداوة وعدم الاختلاط بغيرهم من الأمم الأخرى اختلاطًا يؤثّر في لغتهم، « وبالجملة فإنّه لم يؤخذ عن حضري قطّ، ولا عن سكان البراري ممن كان يسكن أطراف بلادهم التي تجاور سائر الأمم الذين حولهم»[2].

ومن الروايات التي توضح حرص واهتمام علماء العربية القدماء بالسّماع، ودقّتهم في الأخذ من أفواه العرب، والتأكّد من صحة ما يسمعونه، والتّثبّت من صحة نطقه، ما جاء عن أبي عمرو بن العلاء الذي لم يكن متأكدًا من حركة الفاء في كلمة "فرجة" أهي بالفتح أم بالضم؛ وكان متخفّيا في الصّحراء من الحجاج بن يوسف الذي توعّده بالقتل، وبينما هو على هذه الحال إذ سمع مُنْشِدًا ينشدها بالفتح، وذلك في قوله:

ربّما تَجْزَعُ النُفُوسُ مـــن الأمْـــ ـرِ لهُ فَرْجةٌ كَحَلِّ العقال[3]

وصادف ذلك نعي الحجاج؛ فقال أبو عمرو: فوالله ما أدري بأيّهما كنت أسرّ: بقول المنشد: (فَرْجَة)، أو بقولهم: (مات الحجاج)[4].

[1] إنباه الرواة على أنباه النحاة، أبو الحسن علي بن يوسف القفطي، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم ، دار الفكر العربي، القاهرة، ج2، ص258.

[2] الاقتراح في علم أصول النحو، جلال الدين السيوطي، تحقيق محمود سليمان ياقوت ، دار المعرفة الجامعية، 2006، ص102.

[3] نسبه سيبويه لأمية بن أبي الصلت، وهو من شواهد الكتاب، أبو البشر عمرو بن عثمان بن قنبر(سيبويه)، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1988،ج2،ص109.

[4] انظر: طبقات النحويين واللغويين، أبو بكر محمد بن الحسن الزبيدي، ت محمد بن الفضل إبراهيم، دار المعارف، بيروت، ط2، ص35.

ووصل بهم الأمر لشدّة حرصهم في أخذ رواية اللّغة ودقّتهم في التّحرّي ما اعتمدوه في فَحْص سلامة لغة الراوية؛ فقد كانوا يصنعون قياسًا خاطئًا ويسألون عنه، فإن وقعت الرواية عليه امتنعوا عن الأخذ بها، فقد ذكر ابن جني أنّه سأل أحد الأعراب قائلا : «كيف تجمع سرحانا، فقال: سراحين، قلت: فدكانا، قال: دكاكين، قلت: فقرطانا، قال: قراطين، قلت: فعثمان، قال: عثمانون، قلت: هلا قلت عثامين كما قلت سراحين وقراطين، فأباها ألبتة وقال: إيش ذا أرأيت إنسانا يتكلّم بما ليس من لغته، والله لا أقولها أبدا »[1]، وهناك روايات أخرى كثيرة في هذا المجال لا يتّسع ذكرها في هذا المقام.

فمن خلال ما استعرضناه في هذا المدخل يتأكّد لنا أهمية السّماع في اكتساب اللّغة، وأهمية تعلّمها أيضا، وكذا دور علماء اللّغة خاصة العرب منهم في حفظ لغتهم وتدوينها والمحافظة عليها، لارتباطها بكتاب الله، وخوفا من زيغ الألسن، وشيوع اللّحن فسعوا إلى القيام بها وتطويرها.

[1] معجم البلدان، أبو عبد الله ياقوت الحموي، دار الكتب العلمية، بيروت، 1991، ج3،ص477.

الفصل الأول

نظريات اكتساب الّلغة وتطبيقاتها الّتربوية

*أهم النّظريات المفسّرة لعملية اكتساب اللّغة:

1- نظرية التّعلُّم.

2-النّظرية اللّغوية

3- النّظرية المعرفية

* آراء في اكتساب اللّغة:

أ – في تراثنا العربي.

ب – عند العلماء المحدثين.

* استثمار نتائج النّظريات والآراء السّابقة في مجال التّربية والتّعليم

* النّحو وتعليم اللّغة.

يرجع الاهتمام بدراسة اكتساب اللّغة إلى ما قبل ميلاد المسيح عليه السّلام بسبعة قرون، في محاولة من أحد ملوك الفراعنة في مصر ليثبت أنّ المصريين هم أصل الجنس البشري، حيث توقّع هذا الملك أن الطّفل حديث الولادة عندما يُربّى في معزل عن النّاس، ويُمنع عنه الكلام سوف تكون أول كلمة يتلفظ بها باللّغة المصرية؛ وبذلك يُثبِت أنّ المصريين هم أصل الجنس البشري. فعهد إلى أحد الرّعاة في مملكته بتربية طفلين حديثَيِ الولادة بالشّروط التي ذكرها، ولكنّه أصيب بخيبة أمل كبيرة عندما أُخبر بأنّ أوّل كلمة نطقا بها كانت كلمة (بيكوس) بلغة أخرى غير المصرية؛ وهي تعني (خبز)[1].

ومنذ ذلك الحين لم يتخلَ الإنسان عن الاهتمام بقضية اكتساب اللّغة، فبدأ الاهتمام أوّل الأمر يأخذ طابعا فلسفيا محضا في القضية لارتباطها بطبيعة الإنسان، وفي منتصف القرن العشرين لقيت دراسة اكتساب اللّغة اهتماماً كبيراً على إثر ظهور النّظرية السّلوكية في علم النّفس، والنّظرية البنيوية في اللسانيات، ومن ثمّ ظهور نظرية النّحو التّحويلي والتّوليدي على يد عالم اللّغة الأمريكي **نعوم تشومسكي**[2]، ويعد الاهتمام باللّغة ظاهرة مشتركة بين علم النّفس(Psychologie) ، وعلم اللّغة(Linguistique)، ولذلك ظهر ما يسمى حديثاً بعلم النفس اللّغوي(Psycholinguistique) الذي جعل من دراسة اكتساب اللّغة أحد أبرز اهتماماته، وبذلك فسح هذا العلم المجال لدراسة وبحث اكتساب اللّغة الأولى عند الأطفال،

---

[1] انظر :دلالة الألفاظ، ص13. وانظر: أضواء على الدراسات اللّغوية المعاصرة، نايف خرما، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت، يناير،1978، ص 127.

[2] **Avram Noam Chomsky** 7 ديسمبر 1928 فيلادلفيا، بنسلفانيا، أستاذ جامعي في اللّغويات معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا . هو صاحب نظرية النحو التوليدي، والتي كثيراً ما تعتبر أهم إسهام في مجال اللّغويات النظرية في القرن العشرين.

واللّغة الثّانية أو الأجنبية لدى الكبار والأطفال معاً[1]. وتوسّعت وتفرّعت دراسة اكتساب اللّغة لكي تشمل تطوّر ونموّ اكتساب العناصر اللّغوية المختلفة في جوانبها الصّوتية والصّرفية والنّحوية والدّلالية والتّواصليّة.

فعلماء اللّغة يركّزون على جانبين من اللّغة هما:

1- إنتاج اللّغة من حيث القدرة على تحرير الأصوات.

2- وقابلية اللّغة من حيث القدرة على نطق الأصوات وفق قواعد محددة.

أمّا علم النّفس اللّغوي فيهتم بمعالجة قضايا تركيب اللّغة واكتسابها وتطوّرها وفهمها.

أهم النّظريات المفسّرة لعملية اكتساب اللّغة:

اهتمّ عدد كبير من الباحثين بتفسير اكتساب اللّغة وتكوينها لدى الأطفال فتوصّلوا إلى عدة نظريات وأفكار تفسّر هذه العملية، وفي بحثنا هذا لا يهمّنا أن نسوق كلّ النّظريات والآراء كاملة بذكر تفاصيلها وجوانبها، وإنما سنسلك مبدأ التبسيط لهذه النظريات المعقدة بحيث لا تبدو مغلقة على الفهم، وإن كان هذا التبسيط سيبتعد قليلا عن الدّقة الكاملة ويتجاوز بعض الجوانب الهامة من هذه النظريات التي يعنينا جانبها الذي يخدم فكرة السّماع في اكتساب اللّغة قبل كلّ شيء، وعلى العموم فإنّه يمكننا إجمال هذه النّظريات في ثلاث فئات رئيسية[2]

[1] انظر: سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، جمعة سيد يوسف، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب ، الكويت، 1990، العدد145، ص16،15.

[2] انظر: الأطفال مرآة المجتمع، محمد عماد الدين إسماعيل، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت، 1989، العدد99، ص107. وانظر أيضا، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي ، ص97، 98 .

هي:

1 نظرية التّعلّم : سكينر[1] (1904-1990)

2 النّظرية اللّغوية : تشومسكي (1928)

3 النظرية المعرفية : بياجيه[2](1896-1980)

1- نظرية التّعلُّم:

تَعتبِر نظرية التّعلم – المتفرّعة عن النّظرية السّلوكية العامة – كما وضعها "سكينر" أنّ اللّغة يتمّ تعلّمها بنفس الطّريقة التي نتعلّم بها أنواع السّلوك الأخرى، إذ يراها «عبارة عن مهارة ينمو وجودها لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ، ويتم تدعيمها عن طريق التّعزيز والمكافأة»[3]، فهي نتاج لعملية تدعيم إجرائي، فالآباء والمحيطون بالطّفل بشكل عام يدعّمون ما يصدر عن الطّفل من محاكاته وتقليده لبعض المقاطع، أو ألفاظ لغوية دون غيرها، فيُظهرون سرورَهم للأصوات التي تعجبهم؛ وذلك بالابتسام له، أو باحتضانه وضمّه، أو تقبيله، أو بكلّ ما يدلّ على الرضا والسّرور والسّعادة، وفي المقابل فإنّهم يُهمِلون تمامًا بعض الأصوات التي تصدر عنه؛ ويستجيب الطّفل لذلك بأن يكرّر ما أعجبَ

---

[1] **Burrhus Frederic Skinner** أخصائي نفسي أمريكي الجنسية من ولاية بنسلفانيا ،تعلم في جامعة هارفارد ،والتحق بطاقم الجامعة في العام 1948 نال شهرته من خلال بحثه الرائد عن التعلم والسلوك ، اكتشف سكنر مبادئ مهمة في الإشراط الإجرائي . وأصبح الممثل الرئيسي للمدرسة السلوكية في أمريكا ، والتي يمكن من خلال مفاهيمها تفسير سلوك الإنسان من خلال مصطلح الاستجابة لمثير خارجي .

[2] Jean Piaget عالم نفس وفيلسوف سويسري يشتهر بصياغته لنظرية تطور الإدراك .أنشأ في عام 1965 مركز نظرية المعرفة الوراثية في جنيف وترأسه حتى وفاته، يعتبر بياجيه رائد المدرسة البنائية في علم النفس.

[3] سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، ص99.

الأهل، وحصل من خلاله على الإثابة، ومع الأيام والتّكرار يربط الطّفل ما تمّ إتقان لفظه بمدلوله، وبذلك تكتسب اللّغة رويدًا رويدًا على هذا الأساس، أمّا الأصوات التي أهملها الأهل ولم يقوموا بتدعيمها وتعزيزها فإنّها تختفي، ولا يتشجّع الطّفل على تكرارها[1].

إنَّ الأساس الذي تقوم عليه هذه النّظرية هو **التَّقليد والمحاكاة** من الطّفل لألفاظ الكبار، ثم التَّدعيم الإيجابي من قبلهم لما يصدر عنه من مقاطع أو ألفاظ لغويَّة في بداية نطقه للحروف، وبتقدُّم الطّفل في السّن يستطيع أن يدرك الكلمات أو الجمل التي ينطق بها الكبار، ويحاول الطّفل أن يقلّد هذه الكلمات والجمل، «وتستمر عمليَّة التَّدعيم المتمثّلة عادة في استجابة الفهم من ناحية الكبار عند استعمال الطّفل اللّفظ استعمالاً صحيحًا - أي إنّ فهم الكبار لألفاظ الصّغار يعتبر تدعيمًا لهم، وبهذه الطَّريقة لا يكتسب الطّفل المفردات فحسب؛ بل إنّه يكوّن مفهومًا عن التَّركيبات اللّغوية الصَّحيحة»[2] من ناحية قواعد التّركيب اللّغوي.

إنّ **التّقليد والمحاكاة** من الطّفل لألفاظ الكبار في نظرية سكينر هو تأكيد لأهمية **السّماع**، فإذا سلّمنا أنّ اللّغة نتعلّمها كما نتعلّم أي سلوك آخر، فهذا يعني أنّ التّحصيل مرهون بسلامة الحواس، وقد سبق وأن بيّنا أنّ قوة السّمع أمر ضروري لعملية التّعلُّم، وأنّ المعرفة التي نحصل عليها بواسطة السّمع أكثر أهمية وأكثر دقّة وفائدة، «فالطفل في تقليده يحاكي ما يصل إليه عن طريق السمع. فمن البديهي أن تتوقّف هذه المحاكاة على

---

[1] انظر: قضايا ألسنية تطبيقية، ميشال زكريا، دار العلم للملايين، ط1، 1993، ص 78.

[2] الأطفال مرآة المجتمع، ص108.

وجود قدرة السّمع لديه، وأن تتأثّر في ارتقائها بما ينال هذه الحاسة من دقّة وتهذيب»[1].

2-النّظرية اللّغوية :

يرى تشومسكي **Chomsky** أنَّ كلّ طفل يمتلك قدرة لغويَّة فطريَّة تمكّنه من اكتساب اللّغة، لذلك فسَّر اكتساب اللّغة على أساس وجود نماذج أوليَّة للصّياغة اللّغوية لدى الأطفال، أي إنّ الأطفال في رأيه يولدون ولديهم نماذج للتَّركيب اللّغوي تمكّنهم من تحديد قواعد التّركيب اللّغوي في أيّ لغة من اللّغات، حيث إن «هناك كليات في التَّراكيب اللّغوية تشترك فيها جميع اللّغات؛ كتركيب الجمل من الأسماء، والأفعال، والصفات، والحروف. ويرى تشومسكي أنَّ هذه العموميَّات هي التي تتشكَّل منها النّماذج الأوّلية المشار إليها»[2]، وهي أوليَّة بمعنى أنَّ الطفل لا يتعلّمها، بل تمثّل لديه قدرة أوليَّة فطريَّة على تحليل الجمل التي **يسمعها** ثم تكوين جمل لم يسمعها مطلقًا من قبل، وقد يفعل الطّفل ذلك بشكل صحيح تمامًا من البداية، أو بشكل يكون على الأقل مفهومًا ومقبولاً من ناحية الآخرين[3] .

فالطّفل يتعلّم التّراكيب اللّغوية عن طريق تقدير فرضيات معينة مبنية على النّماذج اللّغوية التي **يسمعها**، ثم يضع هذه الفرضيات موضع الاختبار في الاستعمال اللّغوي وتعديلها عندما يتّضح له خطؤها تعديلاً يؤدي إلى تقريبها تدريجياً من تراكيب الكبار إلى

---

[1] نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، ص200.

[2] الأطفال مرآة المجتمع، ص108.

[3] انظر: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، ميشال زكريا، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط2، 1986، ص8،7.

أن تصبح تراكيبه مطابقة لتراكيبهم، أي إن الطّفل يستخلص قاعدة لغوية معينة من النّماذج التي يسمعها ثم يطبّق هذه القاعدة وبعد ذلك يعدلها إلى أن تطابق القاعدة التي يستعملها الكبار فمثلاً: الطفل العربي يستخلص قاعدة التأنيث في العربية من نماذج مثل: صغير- صغيرة، طويل – طويلة .. الخ، فيطبّقها على أحمر فيقول أحمرة، ثم يكتشف خطأ هذا التّطبيق في المثال في فترة لاحقة فيعدّل القاعدة بحيث تنطبق على مجموعة من الأسماء والصّفات وينشئ أخرى.[1]

وما قيل عن قواعد تركيب الكلمة ينطبق على قواعد تركيب الجملة، ورغم أن الطّفل لا يعرف المصطلحات: "فعل"، "اسم"، "صفة"، "أداة نفي"، "واو الجماعة" ...الخ . فإنه يستطيع تمييز الاسم من الفعل ومن الصّفة، والمفرد من الجمع. ويستطيع تجريد السّوابق واللّواحق في الكلمة، واستخلاص القواعد الصّرفية والقواعد النّحوية، ولذلك فهو يستعمل أداة التعريف مع الأسماء والصفات ولكنّه لا يستعملها مع الأفعال ويستعمل" نون الوقاية" مع الأفعال فيقول: ضربني، أعطاني، ولكنه لا يستعملها مع الأسماء فلا يقول: كتابني وإنما كتابي.

فما جاء به تشومسكي يتوافق مع أهداف ما نسعى لتأكيده في هذا البحث؛ وهو أنّ للطّفل قدرة هائلة تمكّنه من اكتساب اللّغة. فالإبداعية عند تشومسكي المتمثّلة في تكوين جمل لم يسبق للطّفل أن سمعها من قبل أساسها السّماع الذي من خلاله اكتسب النّموذج أو

---

[1] انظر : اللغة بين المعيارية والوصفية، تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 2000، ص 39-41.

المثال الذي صار قَالَبا ذهنيا نفسيا يقيس عليه جميع التّراكيب التي ينشئها، ولعلّ هذا يفسّر لنا سرّ السّليقة عند العربي الذي كان في زمانه «يكتسب لغته الفصحى من خلال الممارسة والاستعمال دون أن يدرك ما لها من نظام نحوي أو صرفي»[1]؛ فقد روي عن الأصمعي قال: «اجتزت ببعض أحياء العرب، فرأيت جارية معها قِربةٌ فيها ماءٌ وقد انحلّ وكاء فمها. فقالت : يا عمّ، أدرك فاها، غلبني فوها، لا طاقة لي بفيها. فأعنتها، وقلت: يا جارية، ما أفصحك!»[2]. وأرجّح أن تكون هذه الجارية صبيّة صغيرة دون السادسة من عمرها، لأنّ الأصمعي أثنى عليها بالفصاحة لصغر سنّها، ولامتلاكها ذلك النموذج الذي ساعدها في توظيف لفظة **(فو)** التي وردت في عبارتها ثلاث مرّات توظيفا صحيحا يتناسب مع حالات الإعراب الثّلاثة للأسماء الستة في النّحو.

بقي أن نشير هنا إلى أنّ نظرية شومسكي في اللّغة تبقى بحق نقطة تحوُّل هامة جداً في تاريخ البحث اللّغوي رغم ما وُجِّه إليها من انتقادات، فقد تجاوزت التّصور البنيوي الوصفي الذي بدا قاصراً عن حصر العدد اللامتناهي من الجمل التي يمكن إنشاؤها في لغة ما. وإنّ أحد أركان هذا التحوّل هو الحديث عن طاقة هائلة خاصة بالإنسان وحده تمكّنه -بتأثير المثيرات الخارجية- من توليد جمل لا يمكن التكهّن بها.

---

[1] مقالات في اللغة والأدب، تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2006، ج2، ص214.

[2] لباب الآداب، الأمير أسامة بن منقذ، تحقيق أحمد محمد شاكر، مكتبة السنة، 1987، ص 329 . لقد قدح الدكتور تمام حسان في كتابه "اللغة بين المعيارية والوصفية" في صحة هذا الشاهد، واعتبره من وضع النحاة، وتراءى له وكأنه منتزع من صفحة من صفحات كتب القواعد تتكلم عن إعراب الأسماء الخمسة. انظر، اللغة بين المعيارية والوصفية، ص81.

3- النّظرية المعرفية:

هذه النَّظرية تقوم على أساس التَّفريق بين الأداء والكفاءة، ويعارض فيها بياجيه فكرة تشومسكي في وجود نماذج موروثة تساعد على تعلّم اللّغة، كما أنّها في نفس الوقت لا تتَّفق مع نظرية التّعلم في أنّ اللّغة تكتسب عن طريق التّقليد والتّدعيم لكلمات وجمل معينة، ينطق بها الطّفل في مواقف معينة[1].

إنَّ اكتساب اللّغة في رأي بياجيه ليس عمليَّة إشراكية (تدعيم)، بقدر ما هو وظيفة إبداعية (كفاءة في الأداء لتحقيق وظيفة)، فهو يفرّق بين الأداء والكفاءة، ورغم أنّ الطّفل يكتسب التَّسمية المبكرة للأشياء عن طريق **المحاكاة**، ويقوم بعمليَّة الأداء في صورة تراكيب لغويَّة، إلاَّ أنَّ الكفاءة لا تكتسب إلاَّ «بناءً على تنظيمات داخليَّة تبدأ أوليّة ثم يُعاد تنظيمُها وفق تفاعل الطّفل مع البيئة الخارجية»[2]، ويقصد بياجيه بالتّنظيمات الأولية وجود استعداد لدى الطّفل للتّعامل مع الرّموز اللّغوية التي تعبّر عن مفاهيم تنشأ من خلال تفاعل الطّفل مع البيئة منذ المرحلة الأولى وهي المرحلة الحسيَّة الحركيَّة.

وعلى الرغم مما ذهب إليه بياجيه وهو يتكلّم عن الكفاءة والأداء فإنّه لم يسقط أهمية السّماع في تحصيل اللّغة، فالطفل يحتاج إلى بيئة لغويّة مناسِبة للمحاكاة التي لا تتم إلا عن طريق الحواس وأهمها حاسة السّمع.

---

[1] انظر: "الأطفال مرآة المجتمع"، ص109. و "سيكولوجية اللغة والمرض العقلي"، ص103.

[2] قضايا ألسنية تطبيقية، ص83.

ومن خلال العرض السّابق لتلك النّظريات – في حدود ما يخدم هذا البحث– نرى أنّ مسألة اكتساب اللّغة أكبر من أن تحتويها نظرية واحدة، رغم أن هناك اتّفاقاً حول أهمية هذه المرحلة العمرية، منذ بداية استعداد الطّفل الفطري لاكتساب اللّغة حتى إعداد البيئة الاجتماعية والثقافة المحيطة به، وذلك من خلال النماذج اللّغوية المختلفة والتي يتعامل معها الطّفل، وكذلك الاهتمام بإعداد بيئة تعليمية غنية بالمواقف والخبرات الطبيعية والاجتماعية.

كما نرى أنّ طفل ما قبل المدرسة بحاجة إلى نظرية شاملة تسلِّم بوجود الاستعداد الفطري لدى الطفل مع وجود العوامل الأخرى المحيطة به من عوامل بيولوجية، وبيئية، وعوامل اجتماعية وثقافية، وعامل النضج، للوصول إلى أفضل الأساليب لاكتساب اللّغة وتعلمها.

آراء في اكتساب اللّغة:

أ – في تراثنا العربي:

إنّ مساءلة واستنطاق بعض نصوص تراثنا العربي الزاخر التي تطرقت إلى مسألة الاكتساب اللّغوي، أظهرت اهتمام بعض اللّغويين وعلماء الكلام والفلاسفة العرب بها، وكان من عنايتهم باللّغة العربية أن أحاطوها بهالة من التّقديس لارتباطها بالقرآن الكريم جعلتهم يخوضون في مسائلها وما تعلّق بها بإسهاب ومبالغة وتنزيه، فمعظم الآراء التي

سنذكرها لهم هي وحي من اللّغة العربية المرتبطة بكلام الله عزّ وجلّ، لأنّــه لا يَعــرِف عظمة هذه اللّغة إلا مَن اطّلع عليها وتعلّمها وغاص في أسرارها وتذوّق حلاوتها.

وسنحاول أن نتلمّس بعض الآراء والأفكار المتفرّقة لكوكبة من العلماء العــرب الــذين اهتموا بقضية تحصيل اللّغة وامتلاكها.

رأي ابن فارس(ت395هـ) :

لم يعد هناك أدني ريب ولا شك في أنّ اللّغة تكتسب اكتسابا، فهي لا تولد مع الإنسان، وإنما الذي يولد معه هو الاستعداد لتعلّمها، فهي « تؤخذ اعتياداً كالصّبي العربــيّ يســمع أبويه وغيرهما، فهو يأخذ اللّغة عنهم على مرّ الأوقات، وتؤخذ تلقُّناً من ملقّن»[1]. ففي هذا النّص يرشدنا ابن فارس إلى طريقين لتحصيل اللّغة واكتسابها، وهما على النّحو التالي:

1-السّماع العفوي:

ونعني به عملية الاكتساب المباشر بموجب المنشأ والمعاودة دونما تقنــين أو تعلــيم مقصود بوعي وإحساس، فالمصدر الأول لاكتساب اللّغة هو البيئة التي يعيش فيها الفــرد، لأنّ الطّفل يولد بدون أي معرفة باللّغة، ولكن بفضل استعداده الفطري يبدأ بشكل متــدرج في تحصيلها. ومن هنا يأتي دور الوسط الاجتماعي الذي ينمو فيه، فمنذ أيامه الأولى يبدأ بسماع الكلام من أبويه وأفراد عائلته والمحيطين به من جيرانه وأبناء مجتمعه، فلا يمكــن

[1] الصاحبي، ص 30

أن تتنامى حصيلة الفرد اللّغوية إلا إذا كان متصلاً بغيره من النّاس، لأنّ اللّغـة ظـاهرة اجتماعية تنشط وتقوى وفق نشاط مجتمعها، فهي ليست غريزية بل ظاهرة إنسانية مكتسبة يأخذها الفرد منذ ولادته بالسّماع والمحاكاة.

2- التلقين:

يعدّ التلقين النّهج الثّاني الذي تكلّم عنه ابن فارس في اكتساب اللّغة «وتؤخذ تلقُّنًا مـن ملقّن»[1] ويظهر أنّ الغرض منه التّعليم وصقل الموهبة، فهو اكتساب طارئ على العربي، ولم يلجأ إليه إلا عندما فسدت لغة العرب بمخالطتهم الأعاجم، «وسبب فسادها أنّ الناشـئ من الجيل صار يسمع في العبارة عن المقاصد كيفيات أخرى غير الكيفيات التـي كانـت للعرب، فيعبِّر بها عن مقصوده لكثرة المخالطين للعرب من غيـرهم، ويسـمع كيفيـات العرب أيضا؛ فاختلط عليه الأمر وأخذ من هذه وهذه، فاستحدث ملكة وكانت ناقصة عـن الأولى. وهذا معنى فساد اللسان العربي»[2]. إلا أنّ التّلقين بالمشافهة يعتبر منهجا متّبعا عند العرب؛ فقد كان يتمّ تناقل أشعارهم وكلامهم، وما كان من أيامهم وأسمارهم شفاها بالحفظ والرواية من جيل إلى جيل، ثم نزل الوحي الأمين على محمد صلى الله عليه وسلّم بالقرآن الكريم شفاها، وتلقاه عليه الصّلاة والسّلام سماعا وحفظا، وكذلك رتّله على أصحابه مـن حوله، فما كان عليهم إلا أن تلقّوه بالسّماع والحفظ في الصّدور، وما زال القرآن يُتلى كما

[1] الصاحبي، ص 30
[2] المقدمة، ص 630،631.

كان يتلوه رسول الله صلى الله عليه وسلّم للحفاظ على طبيعة الصّــوت واللّفــظ بترتيلــه وتجويده اتّباعا لسنّته، وتعبدا لله تعالى، وامتثالا لأمره ﴿**وَرَتِّلِ الْقُرْآنَ تَرْتِيلا**﴾[1]، فممّــا «لا شكّ فيه أنّ الأمّة كما هم متعبدون بفهم معاني القرآن وإقامة حدوده متعبّــدون بتصــحيح ألفاظه، وإقامة حروفه على الصّفة المتلقاة من أئمة القراءة المتّصــلة بالحضــرة النبويّــة الأفصحيّة العربيّة، لا تجوز مخالفتها ولا العدول عنها إلى غيرها»[2].

ولم يكن التلقين وسيلة لتواتر القرآن الكريم من جيل إلى آخر، بل كان أيضا وسيلة لنقل حديث رسول الله صلى الله عليه وسلّم، وحفظ الشعر، وتلقّي اللّغة وروايتها مما ساعد على ظهور كثير من العلوم كعلم الحديث والتاريخ واللّغة والنّحو والعروض وغيرها، «وإنّ ما تعتزّ به علوم العربيّة حقّا هو نهوضها على المشافهة؛ أي على التّعليم الذي يكــون بلقــاء الإنسانِ الإنسانَ، وتواصله معه، عبر اللّغة، ناقلة العلم»[3].

رأي إخوان الصفا[4]:

لقد نثر إخوان الصفا آراءهم وأفكارهم اللّغوية في ثنايا فصول رسائلهم التي اتّســمت بالشمولية، وعدم الالتزام بالوحدة الموضوعية، منتهجين ما كان سائدا وشائعا فــي ذلــك العصر، ويعد موضوع اكتساب اللّغة واحدا من مجمل القضايا اللّغوية المتناثرة مــن بــين

---

[1] سورة المزمل، الآية : 4.

[2] النشر في القراءات العشر، أبو الخير محمد بن محمد الجزري، دار الكتب العلمية، بيروت، ج2، ص210.

[3] أهمية المشافهة في تعليم اللغة العربية، أحمد زياد محبّك، بحث، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، المجلد 82،ج1. ص101.

[4] **إخوان الصفا وخلان الوفا** هم جماعة من فلاسفة المسلمين العرب من أهل القرن الثالث الهجري والعاشر الميلادي بالبصرة اتحدوا على أن يوفقوا بين العقائد الإسلامية والحقائق الفلسفية المعروفة في ذلك العهد فكتبوا في ذلك خمسين مقالة سموها"تحف إخوان الصفا".وهنالك كتاب آخر ألفه الحكيم المجريطي القرطبي المتوفى سنة 395هـــ وضعه على نمط تحفة إخوان الصفا وسماه "رسائل إخوان الصفا".

مئات المواضيع العامّة التي تناولوها، ويظهر من خـلال تعرضـهم للاكتسـاب اللّغـوي اهتمامهم البالغ بهذه القضية التي جعلتهم يؤكّدون على أفضلية الإنسان علـى مـا سـواه بقدرته على اكتساب اللّغة وتعلّمها، كما أنّهم أشاروا إلى أثر البيئة فـي الفـرد واكتسـابه المعارف عامّة، قائلين: « وقلّ من يكون من النّاس مخالفا لسيرة أبويـه وأهلـه وأقاربـه وعشيرته في صناعتهم ... »[1]، فليس هناك سيرة ولا صناعة أعظم من اللّغـة. فالطفـل السّويّ يتفاعل مع الأفراد المحيطين به في بيئته؛ فيسمع اللّغـة مـنهم، ويحـاول جاهـدا بالاستعداد الفطري الغريزي الذي أودعه الله تعالى في الإنسان أن يقلّدهم؛ فيمكّنه ذلك من اكتساب اللّغة وتعلّمها. يقول الإخوان: « اعلم يا أخي أنّ الإنسان **مطبوع** على قبول جميع العلوم الإنسانية والصنائع الحكمية»[2].

وقد أولى الإخوان اهتماما خاصا بحاسّة السّمع في اكتساب اللّغـة، فقـالوا: «اعلـم أنّ الإنسان مع استماعه الأصوات، وتمييزه بالنّغمات يفهم معاني اللّغات والأقاويـل»[3]، ولـم يُهملوا مسألة التدريج في القضية؛ فاللّغة لا تكتسب دفعة واحدة وإنّما على مراحل من حياة الإنسان خاصة السنوات الخمس المبكرة من عمره التي تنمو فيها قدراتـه العقليـة، وقـد نتلمّس ذلك في رسائل إخوان الصفا من خلال حديثهم عن مراحـل الاكتسـاب اللّغـوي، «فهناك مرحلة ما قبل كلام الطفل ونطقه، وهي تبدأ بإدراكه المحسوسـات: اللّمـس، ثـم

[1] الرسالة الجامعة، أحمد بن عبد الله بن جعفر الصادق، تحقيق مصطفي غالب، دار الأندلس، بيروت، ص327

[2] جامعة الجامعة، تحقيق وتقديم عارف تامر، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، ص46.

[3] رسائل إخوان الصفا، دار صادر،بيروت، ج3، ص413،412.

الطّعم، ثم الرّائحة، ثم يدرك المسموعات، فيستطيع أن يميّز بين أنواع الأصوات: شـــديدها وضعيفها، جهيرها وخفيفها، كما يستطيع أن يميّز بين نغمات أفراد بيئته التي يعيش فيهـــا: أبيه، أمّه، أخيه أخته..الخ، ثمّ ينمو عقلا تدريجيا حتى يستطيع أن يعبّر عما يحسّه ويدركه من معاني المحسوسات، ثمّ بعد ذلك يكتسب اللّغة»[1].

رأي ابن خلدون[2] (ت808هـ):

تناول ابن خلدون قضية اكتساب اللّغة من منطلق ثابت مفاده أنّ اللّغـــة ملكـــة طبيعيـــة يكتسبها الإنسان، حيث يرى : «أنّ اللّغات لما كانت ملكات، كان تعلّمها ممكناً شأن ســـائر الملكات»[3]، فاللّغة عبارة عن ميزة أو صفة إنسانية يكتسبها الإنسان بشكل متـــدرّج غيـــر مقصود، فتبدو هذه المقدرة وكأنها طبيعة وفطرة، «لأنّ الملكات إذا استقرت ورسخت فـــي محالها ظهرت كأنّها طبيعة وجبلة لذلك المحلّ»[4]، فهو عندما يؤكّد على أنّ الملكة اللّسانية مكتسبة يميّز بين نوعين من عمليات الاكتساب اللّغوي:

- الاكتساب من خلال التّرعرع في البيئة و**سماع** لغتها.
- والاكتساب أو التّعلُّم بواسطة الحفظ والمران.

---

[1] البحث اللّغوي عند إخوان الصفا، أبو السعود أحمد الفخراني، مطبعة الأمانة، مصر، ط1، 1991، ص179.

[2] يعتبر ابن خلدون أحد العلماء الذين تفخر بهم الحضارة الإسلامية، فهو مؤسس علم الاجتماع، وأول من وضعه على أسسه الحديثة، وقد توصل إلى نظريات باهرة في هذا العلم حول قوانين العمران ونظرية العصبية، وبناء الدولة وأطوار إعمارها وسقوطها. وقد سبقت آراؤه ونظرياته ما وصل إليه لاحقاً بعدة قرون عدد من مشاهير العلماء كالعالم الفرنسي أوجست كونت.من أشهر مؤلفاته كتابه المسمى "ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر" المعوف بالمقدمة.

[3] المقدمة، ص635.

[4] نفسه، ص 638.

أ – اكتساب اللّغة من خلال التّرعرع في البيئة :

يعدّ مبدأ السّماع من المبادئ التي أقرّها ابن خلدون ونبّه على أهميته في حصول الملكة اللّغوية، فأبو الملكات اللّسانية – في نظره – هو السّمع، وعندما ينشأ الطّفل في بيئة ما تتلقّى أذنه التّراكيب والصّور اللّغوية والكيفيات الكلامية فيقوم بالتّعبير عن مقاصده بواسطة هذه الكيفيات، ويستمع إليها مرّة أخرى فيختزنها ليعبّر بها في مقامات يحتاجها، يقول ابن خلدون:« فالمتكلّم من العرب حين كانت ملكة اللّغة العربية موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم؛ كما يسمع الصّبي استعمال المفردات في معانيها؛ فيلقنها أولاً، ثم يسمع التّراكيب بعدها فيلقنها كذلك. ثم لا يزال سماعهم يتجدّد في كلّ لحظة ومن كلّ متكلّم، واستعماله يتكرّر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم»[1]. ولو أننا هيّأنا لأطفالنا مناخا عربيا فصيحا سنة واحدة أو أقلّ لرأيتَهم لا يتكلّمون إلا بالفصحى، في مخرج الحروف والصّيغ الصّرفية والتّركيب النّحوي، بلاغة وبيانا وأداء[2].

فالذي يعين الطّفل على فتق لسانه هو الانغماس الكلّي في وسط لغويّ عفويّ، لأنّ اللّغة تكتسب من خلال تعرّض متواصل للكلام الذي يسمعه الطّفل من حوله، فيحاول بقدراته الذاتية إتقانه إلى أن يصبح ملكة راسخة فيه، «فالملكات لا تحصل إلاّ بتكرار الأفعال لأن الفعل يقع أولاً وتعود منه للذات صفة ثم يتكرّر فتكون حالاً، ومعنى الحال أنّها صفة غير

[1] المقدمة، ص 630.

[2] انظر: المهارات اللّغوية وعروبة اللسان، فخر الدين قباوة، دار الفكر، دمشق، ط1، 1999، ص24.

راسخة، ثم يزيد التّكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة»[1]. وهكذا يتركّز على يد ابن خلدون أن خروج الأشياء من القوّة إلى الفعل لا يكون دفعة واحدة، فلا بدّ لها من زمان وتكرار مرّة بعد أخرى، أي لا بد لها من ارتياض ومعاودة.

ب ـ اكتسابها بواسطة الحفظ والمران :

ربط ابن خلدون بين اكتساب اللّغة وتعلّم اللّغة، وأوجد السّبيل لذلك بإيجاد الأجواء المناسبة لعملية تعلُّم اللّغة، وذكر لنا أنّ أسلم طريقة تربوية هي إحاطة المتعلِّم بالنّتاج العربيّ الفصيح، والتّعامل معه حفظاً وممارسة، وإن فُـقد الجوّ الفطريّ المتحدّث باللّغة السّليمة فثمّة طريق آخر يقوم مقام السّماع وهو حفظ النّصوص الجيّدة شعراً ونثراً وعلى رأسها القرآن الكريم ليكون المتعلّم قادراً على محاكاة هذه النصوص. يقول ابن خلدون: «ووجه التّعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث، وكلام السّلف، ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولّدين أيضاً في سائر فنونهم ؛ حتى يتنزّل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم ولقِن العبارة عن المقاصد منهم؛ ثمّ يتصرّف بعد ذلك في التّعبير عمّا في ضميره على حسب عباراتهم، وتأليف كلماتهم، وما

[1] المقدمة، ص630.

وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم؛ فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال، ويزداد بكثرتهما رسوخاً وقوّة»[1] .

فلا بد إذن من وجود محيط لغويّ مشابه لمحيط اللّغة المراد تعلّمها؛ بحيث تنمو في ذهن المتعلِّم فيكتسب الملكة اللّسانية الشّبيهة، وذلك عبر حفظه لكلام متحدّثي اللّغة ذوي الملكة الأصيلة، وترديد كلامهم، واستعماله إلى أن يجري على اللّسان بصورة طبيعية، وحتى ترسخ الملكة أكثر، ويكون متعلّم اللّغة كأحد متحدّثيها لا بد من كثرة الحفظ ومداومة الاستعمال، وهذه هي وسيلة التّعلُّم لدى الأوائل؛ فكان يعهد بالطّفل إلى حلقات المسجد ليحفظ القرآن والحديث والشّعر منذ الصّغر فيكون متحدّثاً فصيحاً. ولا بدّ أن ننتبه إلى ما ذكره ابن خلدون عندما عدَّ اللّغة ملكة صناعية فقال في مقدمته: «اعلم أن اللّغات كلّها ملكات شبيهة بالصّناعة، إذ هي ملكات في اللّسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنّظر إلى المفردات، وإنّما هو بالنّظر إلى التّراكيب، فإذا حصلت الملكة التّامّة في تركيب الألفاظ المفردة للتّعبير بها عن المعاني المقصودة ومراعاة التّأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال بلغ المتكلّم حينئذٍ الغاية من إفادة مقصوده للسّامع، وهذا هو معنى البلاغة»[2].

إن اكتساب اللّغة عند ابن خلدون، كما هو واضح من كلامه هو اكتساب للتّراكيب الحاملة للمعاني والدّالة على المقاصد، و بعد ذلك هو حسن تطبيق هذا التّركيب وتأليفه

[1] المقدمة ، ص 636.

[2] نفسه، ص630.

بالطّريقة الفنيّة التي تجعله مطابقا للسّياق الذي يقال فيه وملائما له، فالملكة اللّسانية تعتمد على الجمل لا على المفردات من حيث تدرّجها من الإفهام إلى الصّحة إلى البلاغة.

ومجمل ما يقال عن آراء ابن خلدون المتقدّمة في مسألة اللّغة واكتسابها أنّها اقتربت أو شابهت آراء الكثير من علماء اللّغة المحدثين في الغرب، ورأينا -ونحن بصدد الحديث في هذا الفصل عن نظريات وآراء اكتساب اللّغة- أن نقارب بين آرائه، وبين أساس ما اعتمد عليه تشومسكي في نظريته اللّغوية، وذلك لوجود وشائج بينهما فيما يتعلّق بالملكة اللّغوية، فتشومسكي فرق بين الكفاية اللّغوية، التي هي المعرفة الضّمنية غير الشّعورية بقوانين اللّغة التي تمكّن الإنسان من إنتاج الجمل وفهمها، وبين الأداء اللّغوي الفعلي، وهو الاستعمال الآني لهذه المعرفة في الكلام[1]، وهذا لا يختلف عن التّفريق الذي ذكره ابن خلدون بين الملكة اللّسانية، التي يقصد بها «قدرة اللّسان على التّحكم في اللّغة والتّصرف فيها»[2]، وبين صناعة العربية التي هي «معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصّة»[3]. وهذا «بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما ولا يحكمها عملا»[4].

ومهما يكن من أمر فإن اللّغة شغلت بال الكثير من الباحثين على مرّ العصور من حيث اكتسابها وتعلّمها، وعلاقتها بالتّفكير، وإن اتّباع المنهج السّويّ والسّليم في الأبحاث

---

[1] انظر: قضايا ألسنية تطبيقية، ص 61.

[2] الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، محمد عيد، عالم الكتب، القاهرة، ص 5.

[3] المقدمة، ص 636.

[4] نفسه، ص636.

والدّراسات يفضي بالضّرورة إلى الوصول إلى نتائج وحقائق مقبولة ومقنعة ممّا يفسّر لنا بعض التّقارب والمطابقة أحيانا بين الآراء رغم البعد الزّمني واختلاف الثّقافة، وتباين المعتقد.

ب – عند العلماء المحدثين :

قد أولى العلماء الغربيون المحدثون عناية خاصة باللّغة، واعتبروها مرتبطة بالإنسان ارتباطا وثيقا لا يمكنهما الانفصال عن بعضهما؛ فهي لازمة الحضور مع الإنسان دائمـــا، وهي أداة الاتّصال والتّفاهم بين النّاس لتحقيق أغراضهم. كما نصّوا على أنّ اللّغة ظـــاهرة اجتماعية؛ تنمو بنمو مجتمعها وتجمد بجموده، وأنّه هو الذي يكسبها لأفراده، ويعتبر الكلام محور الاجتماع البشري إذ «لا سبيل إلى بقاء أحد من النّاس ووجوده دون كلام»[1]. لـــذلك وجدناهم يتحدثون في دراساتهم عن عاهة الصّمم وأثرها في التحصيل اللّغوي، وهي إشارة منهم إلى أهمية السّماع في اكتساب اللّغة من خلال ربط السّماع بالكلام والحافظة والفهـــم، فالذين يصابون بالصّمم بعد تعلّمهم الكلام ينسون ما تعلّموه شيئا فشيئا، وإنّ تعلـــيم الصـــمِّ الكلامَ غالبًا ما تكون نتيجته الفشل والإخفاق.

وكذلك أكّد المحدثون أهمية التّلقين والتّمرين في عملية إكساب النّاشئة اللّغـــة وتقويـــة ملكتها فيهم، ونصّوا في هذا المجال على أهمية القدوة أو النّموذج أو المثال الـــذي يشـــكّل عنصرًا رئيسًا في وجود البيئة اللّغوية النّقيّة التي يعيشون فيها، وأشاروا في هذا المقام إلى

[1] الإحكام في أصول الأحكام، أبو محمد علي بن حزم الأندلسي، منشورات دار الأفاق الجديدة، بيروت، ج1، ص30.

فعالية دور البيت ورياض الأطفال والمدرسة والمعلم والإذاعة وغيرها من الوسائل التي تتخذ اللّسان وسيلة اتصالها بالجماهير[1].

«وفي العالم العربي بدأ الاهتمام بدراسة اكتساب الطّفل اللّغة منذ الثلاثينيات من القرن الحالي حيث كتبت منذ ذلك الحين دراسات مختلفة معظمها يتبنى وجهة النّظر النّفسية التي اعتمد عليها علماء الغرب منذ القرن الماضي وحتى أوائل القرن الحالي، ومع ذلك لم تَخلُ هذه الدراسات العربية من دراسات تتبنّى وجهة النّظر اللّغوية، ولكن الملاحظ على هذه الدّراسات جميعا أنّها لم تصل حتى الآن لدراسة متكاملة عن اكتساب الطّفل العربيّ للغة العربية؛ وإن لم تخلُ بعض هذه الدراسات العامّة من مثال أو مثالين عن سلوك الطّفل العربيّ اللّغوي»[2].

بقي أن نشير إلى أن كل ما بذل وتحقّق في هذا المجال غير كاف؛ فالدراسات والأبحاث ما زالت لم تُشف غليلها، ولم تُشبع نهمها، في ميدان اكتساب اللّغة وتعلّمها، وهي تتطلّع أكثر إلى فكّ معظم الأسرار، وتطمع في معرفة المزيد من الحقائق، ليتسنّى لأهل الاختصاص الاستفادة منها لوضع منظومة شاملة تكون كفيلة بالتّصدي لجميع المشاكل التي تعوق الاكتساب الطّبيعي للغة، أو التّعلّم المؤسّس على حقائق لا فرضيات، واختلافات قد تعطّل تحقيق الغايات والأهداف المرجوة منه.

---

[1] انظر أهمية السّماع في تحصيل اللّغة.

[2] علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، عبده الراجحي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، هامش، ص 228.

استثمار نتائج النّظريات والآراء السّابقة في مجال التّربية والتّعليم :

إنّ التّطبيقات العملية لكثير من الآراء والنّظريات لا تقتصر على الجانب التربوي فحسب، بل تتعدّاه إلى جميع مجالات خدمة الإنسان، غير أن نواة المجتمع وعرقه النابض يكمن في التّعليم؛ فلا تتحقّق النّهضة الشاملة لأمّة من الأمم ما لم تشهد تطوّرا في مجال التّربية والتّعليم.

ولقد ظلّت كثير من المفاهيم التي شهدتها تلك النّظريات تشكّل محتوى للمناهج الدراسية عبر العصور لأجيال عديدة رغم اختلاف وتباين ألسنتها ومشاربها وأهدافها وطموحاتها.

ومن بين ما لامسناه **من** خلال ما استعرضناه من آراء، وأفكار، ونظريات، أنّ مسألة التّحصيل اللّغوي تتطلّب الغوص في عمق تلك المباحث لاستنباط التوجيهات التربوية التي تحقّق لنا الكفاية والملكة اللّغوية التي ننشدها لناشئتنا، وتبيان كيفية الإفادة منها في مجال تعليم لغتنا العربية. فكان من بينها :

1 – التقليد والمحاكاة :

تكاد تجمع الآراء والنّظريات التي تناولت قضية اكتساب اللّغة على أهمية السّماع في هذا الشأن، لأن عوامل التقليد والمحاكاة ترجع أساسا إلى وضوح الإحساسات السّمعية، فلا يكون المتعلّم قادراً على المحاكاة إلا بالسّماع، لذلك ينبغي على المربّين بدء من الوالدين إلى المختصين «أن يعنوا بتربية حاسّة السّمع عند الطّفل ووقاية أعضائها من كلّ ما

يعوقها عن أداء وظائفها أداء كاملا، وعلاجها ممّا عسى أن يكون بها من خلل طبيعي أو مكتسب»[1].

وقد أكّدت اللّسانيات أنّ الأطفال يحاكون أو يقلّدون ما يسمعونه من الكبار، ولذا« تعدّ المحاكاة إحدى الأساليب المهمة التي يستعملها الطّفل عند اكتسابه اللّغة، فقد أوضحت البحوث العلمية أنّ ترديد المسموع أسلوب واضح ومميّز في التّعلُّم المبكّر للغة، وجانب مهم في الاكتساب المبكّر لأصواتها»[2].

وما دامت للمحاكاة هذه الأهمية في اكتساب اللّغة، فلابدّ على المعلِّم «أن يكون متمكّنا من حسن الإلقاء، مجيدا التّعبير الصوتي؛ عارفا أين يصمت وأين يقف وأين يتعجّب، وأين يستفهم، وأين يخفض صوته، وأين يرفعه، وأين يعزّز الصّوت بالحركة، وكيف يوزّع نظرته كي يبلغ تعبيره الصّوتي مداه، ويحدث الأثر المطلوب في السّامع»[3]، بالإضافة إلى الاحتراز من عدم النّطق الصحيح للحروف، وإخراجها من غير مخارجها الصّحيحة، لأنّ أي عيب في النّطق يؤدّي إلى إحداث عيوب في التّلقّي.

2 – التّدريبات اللّغوية:

يُقصَد بالتّدريبات اللّغوية تمكين الطّفل من استعمال أنماط وتراكيب وألفاظ لغويّة بشكل صحيح، وذلك بطريقة محاكاة نماذج لغوية سليمة بصورة عرضية (غير مقصودة)، وفهم

---

[1] نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، ص 229

[2] مبادئ تعلُّم وتعليم اللغة، دوجلاس براون، ترجمة:إبراهيم القعيد وعبد الشمري، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1994م، ص54.

[3] الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006، ص184.

الغرض منها، وتوظيفها في كلامه. فطفل الرّوضة مثلا أو تلميذ المرحلة الابتدائية يتعذّر عليه فهم (قواعد النّحو والصرف) بطريقة مقصودة لذاتها، نظرا لأن فهم القواعد النّحوية والصّرفية المجرّدة يحتاج إلى سن زمني معين ونضج عقلي، وقدرة على التّحليل والموازنة والاستقراء والاستنتاج؛ لذا يُلجأ إلى تدريب الأطفال على الأنماط اللّغوية الصّحيحة وتقليدها والنّسج على منوالها في مواقف طبيعية حياتية.

ومن بين أهداف هذه التدريبات والتمارين اللّغوية ما يلي:

أ – تعويد الطّفل على استعمال الألفاظ والجمل والأنماط اللّغوية استعمالا سليما.

ب – تضييق الهوّة بين اللّهجة العامية، واللّغة السّليمة في كلام الطّفل.

ج – إثراء حصيلة الأطفال اللّغوية بالألفاظ والتّراكيب الجديدة.

د – تدريب الطّفل على ضبط الكلام حديثا –وهو الذي يهمّنا هنا–، ثم بعد ذلك كتابة وقراءة.

هـ– تعويد الأطفال التّفكير المنظّم، وتقوية الملاحظة، وتدريبهم على الموازنة والاستنباط.

و– تدريب الأطفال على بعض الاستعمالات النّحوية بطريقة عرضية بعيدة عن الطابع الشكلي(النظري). فلكل جملة قالب واحد يطابقها، ولكن لكل قالب عدد لا نهائي من الجمل التي تطابقه. فإذا قلنا (نام الولد نوما) فهذه الجملة يقابلها قالب واحد هـو

(فعل + فاعل + مفعول مطلق) ولكن هذا القالب الأخير تتطابق معه ملايين الجمل في اللّغة[1]، على أساس ما ذكره تشومسكي في الإبداعية.

أهمية التدريبات اللّغوية

تفيد التدريبات اللّغوية المتعلّم في جوانب كثيرة في اللّغة العربية، نذكر منها ما يلي:

أ – ضبط حركات ما يلفظ، والابتعاد عن الخطأ.

ب – تكوين عادات لغوية صحيحة؛ حيث يعتاد الطّفل على سلامة التّعبير، ودقّته والفصحى في الحديث، وضبط الحركات والسكنات.

ج – تنمية الذّوق الأدبي عن طريق أسلوب التعبير الأدبي عن بيئتهم وحاجاتهم ومشاعرهم بأمثلة وجمل صحيحة.

د – فهم صيغ اللّغة واشتقاقها وأوزانها.

هـ – تمكين الطّفل من معرفة مواقع الكلمات في الجملة، وهذا يساعده على فهم معنى الكلام فهما جيّدا سريعا.

و– تزويد الأطفال بأدوات تساعدهم على فهم القرآن الكريم والشّعر والنثر.

3 – التّكرار والحفظ:

التّكرار له دور مهم في حدوث التّعلّم، بحيث بُني عليه في المجال التطبيقي ما رأيناه سابقا من تمارين الأنماط، وكان الهدف من هذه التّمارين تعليم اللّغة عن طريق تكوين

[1] قواعد تحويلية للغة العربية، محمد علي الخولي ، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، 1999م، ص 67 / 68.

عادات لغوية بطريقة لا شعورية، وهو أسلوب مهم في التّعلُّم خاصة في المراحل الأولى، ولكن يجب أن يُعلَم بأن ليس كلّ تكرار يؤدي إلى التّعلّم، بل التّكرار المفيد المنتقى بدقّــة، إذ يجب على المعلم أن يحسن الاختيار، وأن يكون ما يختاره من ضمن اهتمامات التّلميذ، ومن مستواه لكي يضمن النّجاح، وكلّما كانت مرّات التّكرار أكثر زادت قوّة الرّسوخ. لذلك يمكن استخدام التّكرار والتّمرين في **حفظ** القرآن الكريم، والأحاديث النّبوية الشّريفة، والفصيح من كلام العرب شعرا ونثرا، وحكما وأمثالا، وحفظ معاني المفردات في اللّغة، وقد سبق أن بيّنا أهمية تزويد المتعلّم بالنّتاج العربي الفصيح، فالحافظة تهذب اللّسان، وتمكّن الفرد من المقايسة، وهذا ما يجب أن يضعه كل مدرس بنظر الاعتبار عند تدريس اللّغة العربية بغية إكسابها للناشئة؛ لأنّه «على قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودة المقول المصنوع نظما ونثرا»[1].

«وغير بعيد عنّا ما ألفناه من حفظ الأطفال قبل سنّ العاشرة، في التّاريخ الماضي والأيام الحاضرة، لأجزاء من القرآن الكريم أو لمجموعة دون استثناء، ثم استخدامه في مجالات الحياة المختلفة...وأقرب دليل على هذا أنّ الأطفال –في سن الرابعة أو الخامسة– إذا سمعوا عبارات فصيحة ردّدوها بدقة وسلامة، ولو كانت كثيرة. ولهذا تراهم –عندما يسمعون قصّة أو يشهدون مسرحية بالفصحى– يردّدونها على ألسنتهم وينقلها بعضهم

[1] المقدمة، ص 636.

إلى بعض، وتصبح جزءا من تعبيرهم في كثير من المواقف، مع أنّهم قد لا يفهمون فحواها ووظيفتها في التّعبير»[1].

وهذا المنهج لم يعد يُعتمَد عليه اليوم في التدريس لضبابية الهدف، ولغياب التخطيط، وغموض استراتيجية تعليمية اللّغة العربية، بالإضافة إلى تطبيق المناهج الحديثة دون مراعاة خصوصية تراثنا اللّغوي.

4- الممارسة والمران :

لا يمكن اكتساب اللّغة بالدرس النّظري وحده، بل يحتاج المتعلّم إلى الممارسة العملية والاحتكاك، ومداومة الاستماع والاستخدام حتى تتحوّل إلى ملكة وعادة يقوم بممارستها الفرد، وقد تجسّدت في حديثه وكلامه، فاللّغة ليست طبعا، إنّما تطبّع. والتطبّع لا يحصل- بعد السّماع - إلا بكثرة الممارسة؛ لأنّ التمرّس يثبّت المعلومات في الذهن ويعطيها طعما وتذوّقا يتحسّسه المتمرس، وقد يشفع لهذا الكلام أن نجد بعض الناس ومنهم الخطباء مثلا يحسنون الكلام من دون إحاطة علمية تامة بأحكام اللّغة، والسبب في ذلك يعود إلى كثرة الممارسة والدُربة والحفظ، فكلّما زادت الدربة، واشتد المِران تمّ التمكّن من اللّغة، كما نجد نقيض ذلك عند «كثير من جهابذة النّحاة، والمهرة في صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين؛ إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودته، أو شكوى ظلامة، أو قصد

[1] المهارات اللّغوية وعروبة اللسان، ص34.

من قصوده، أخطأ فيها الصواب، وأكثر من اللّحن، ولم يُجِدْ تأليفَ الكلام لذلك، والعبارةَ عن المقصود فيه على أساليب اللّسان العربي»[1].

ولعل أثر التمرّس والتّدريب أكبر من أثر التّحصيل والاكتساب، لما لهما من أهمية في نموّ ملكة اللّغة، وتثبيت أركانها، وتوطيد دعائمها، وكلّما أكثر المرء من استعمال لسانه في ضروب من الفصاحة كان ذلك أطلق للسانه، وأبلغ لبيانه. « فاللّسان عضو إذا مرَّنته مَرن، وإذا أهملته خار»[2].

ولكن ينبغي أن نشير هنا إلى أن اللّغة تمارس ولو بطريقة الحاجة والرغبة في التّواصل وتلبية الرّغبات، إذ ليس المهم ممارستها فقط، بل الأهم ممارستها بطريقة صحيحة، لأنّ الغرض منها النّطق الصّحيح، والتّعبير السّليم، فلو أنّنا مارسنا اللّغة العربية الفصحى منذ الصّغر بدل اللّهجات الكثيرة والمتنوّعة حسب كلّ قطر عربيّ، لما احتجنا إلى تعليم قواعدها التي وصفت بالصّعبة والمعقّدة، وأصبح تعليم النّحو في نظر الكثيرين مثار جدل ونقاش إلى حدّ الدّعوة إلى إلغائه من المقرّرات التّعليمية، ممّا يستلزم أن نعرّج على هذا الموضوع محاولين أن ندلي بدلونا فيه بما يعزّز مرامي هذا البحث، دون المساس بذات النّحو العربي، وعدم الطّعن في ظروف ظهوره، والغاية منه، ومن تعليمه في عصره، مع عدم الرضا على طرق تدريس اللّغة العربية اليوم اعتمادا على النّحو عبر مختلف المراحل التّعليمية.

---

[1] المقدمة، ص 637.

[2] الكامل في اللغة والأدب، محمد بن يزيد المبرد، تحقيق محمد أحمد الدالي، مؤسسة الرسالة، بيروت،ط3،1997، ص 532 .

النّحو وتعليم اللّغة:

إن أبناء العربية وعلى مرّ العصور لم يُخفوا شدّة التّعلّق بلغتهم والوفاء لها، حتى في أكثر الحقب ظلاما واضطرابا، فقد تمسّكوا بلغتهم وعضّوا عليه بالنواجد، وجعلوا منها تجسيدا لكل ما يقدّسون، فكان من ثمار ذلك هذا التّراث الهائل والعجيب من الدّرس اللّغوي والنّحوي، و«لمّا كان النّحو صلب العربية وهيكلها، ومحور مبناها، وعماد معناها، وقاعدة وظائفها، وأساس تصرفها»[1] فقد اعتنوا به عناية خاصة إلى حدّ التّقديس، وعدّوه من العلوم الجليلة ذات القدر العظيم، والشّأن الرّفيع. وحسبنا أن نشير هنا إلى حاجة الأمّة إلى مثل هذا العلم بعد أن قُرِع ناقوس خطر الاختلاط بالأمم الأخرى، وأنذر بتسلّل اللّحن إلى القرآن الكريم من خلال فساد ألسنة الناس، واهتراء ملكتهم اللّغوية، وسليقتهم العربية الأصيلة. مما اضطر علماء الأمّة إلى درء هذا الخطر بوضع ضوابط تمييز الكلام الصّحيح على ما كان مألوفا عند العرب في كلامها.

وتعدّ كثرة التّصانيف والمؤلّفات في النّحو العربي خير شاهد على حرص أبناء العربية على سلامة ألسنة العرب أولا، وعلى تعليمها لغيرهم ممن دخلوا الإسلام خاصة بعد الفتوحات الإسلامية ثانيا، «فالدّافع الأساس في وضع النّحو هو بوادر ابتعاد العرب عن سنن لغتهم التي هي عماد وجودهم، وليس الدافع تعليم غير العرب لغرض ديني حسب»[2]،

---

[1] تعليم النحو العربي-عرض وتحليل- ، علي أبو المكارم، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2007م، ص9.

[2] الفكر النحوي عند العرب أصوله ومناهجه، علي مزهر الياسري، الدار العربية للموسوعات، ط1، 2003، ص98.

ويبدو أن ما ذهب إليه ابن جني حينما عرّف النّحو يحتاج إلى مزيد من النّظر والتأمل، فقد قال عنه -أي عن النّحو- «هو انتحاء سَمْتِ كلام العرب...ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذَّ بعضهم عنها ردّ به إليها»[1]، والظاهر من تعريفه هذا أنه يقصد بالنّحو هنا علوم العربية لا علم النّحو، بدليل أنه أطلق النّحو ولم يقيده بالقوانين والأحكام، وبيّن مظاهر اتّباع نهج «كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره، كالتثنية، والجمع، والتّحقير، والتّكسير والإضافة، والنّسب، والتّركيب، وغير ذلك»[2]، وإذا كان ابن جني لا يقصد التّعميم بتعريفه السّابق، فلا نظنّه أنّه كان بحاجة إلى أن يقول: «ثمّ خصّ به انتحاء هذا القبيل من العلم»[3]، ويفهم من هذا الكلام أن النّحو كان في بدايته – أو على الأقل عند ابن جني- يطلق على اللّغة العربية بجميع مستوياتها، قبل أن يستقلّ بعلم خاصّ، وذلك لأنّ النّحو بمفهومه الخاص لا يعلّم اللّغة. وبهذا يكون من المعقول جدّا، بل من الواجب، تعليم العربية لغير النّاطقين بها ليلحقوا بأهلها الذين شذّ بعضهم عمّا ألفه أهل العربية الأقحاح في مظهر من مظاهرها قد يكون الإعراب أحد أبرزها، مما يستدعي ردّه بما صحّ من المسموع عن العرب للحفاظ على سنن العربية. لذلك نرى أن النّحو كان ظهوره وقائيا -مع بروز اللّحن على ألسنة العرب، لا على ألسنة غيرهم- كما سنبيّن ذلك لاحقا.

---

[1] الخصائص، ص 78.

[2] نفسه، ص78.

[3] نفسه، ص78.

وإنّ الجهود المبذولة في هذا الشأن لتدلّ دلالة واضحة على الغرض التعليمي الرامي إلى حماية العربية من الآفات التي عكّرت صفاءها، وحرّفت ألسنة أهلها. وهذا العمل منهم يعدّ بمثابة وقاية لا غير. وقد نتلمّس بوادر ذلك من خلال ما قام به أبو الأسود الدؤلي(**ت69 هـ**)؛ فقد روي أنّه «أوّل من نقط المصاحف ووضع العربية»[1]. والنّقط المقصود في هذه الرواية هو نقط الإعراب لا نقط الإعجام[2]، لأنّه «يُعيِّن طبيعة نطق الحروف في درج الكلمة أو في آخرها حين تركيبها مع غيرها في سياق الكلام»[3]. وهي إرهاصات متقدّمة جدّا للنّحو العربي من ناحية ما أطلق عليه فيما بعد بالحركات. سواء ما تعلّق منها بالجانب الصّرفي، أو ما يخصّ جانب الإعراب.

ويظهر أنّ الداعي من هذا العمل الجليل الفذّ المتميّز من أبي الأسود الدؤلي هو تقديم طريقة عملية تُعِين على التّعليم والتعلُّم، فقد أراد من نقط المصحف «أن يعمل كتابا في العربية يقوِّم النّاس به ما فسد من كلامهم؛ إذْ كان ذلك قد فشا في النّاس»[4]. وهو بعمله هذا قد أرسى مفهوم الإصلاح في المجال التعليمي، لأنّه «حاول أن يمنع خللا بدأ يطرأ على الألسنة، فلجأ إلى أسلوب عملي مدرسي يرمي إلى إيجاد علامات مادية تساعد على القراءة السّليمة من دون اللّجوء إلى الاستنباط والتّجريد»[5]. ولا شكّ في أنّ عملا عظيما كهذا

---

[1] صبح الأعشى، أبو العباس أحمد القلقشندي، دار الكتب المصرية، القاهرة، 1922م ،ج3، ص155.

[2] نقط الإعجام: هو النقط الذي يفرق بين الحروف المتشابهة الرسم كالباء والتاء والثاء ، والجيم والحاء والخاء، وما إليها.

[3] الفكر النحوي عند العرب أصوله ومناهجه، ص 100.

[4] صبح الأعشى، ص 160.

[5] الفكر النحوي عند العرب أصوله ومناهجه، ص 102.

استغرق وقتا طويلا، وفرض على صاحبه فضل تأمّل وتدقيق ما كان ليتمّ ويمرّ دون أن يوقظ في صاحبه شيئا من الإحساس بوجود عدد من القوانين العامّة التي تحكمه، وما كان صاحب الفهرست ليقول: «رأيت ما يدلّ على أن النّحو عن أبي الأسود ما هذه حكايته، وهي أربعة أوراق أحسبها من ورق الصيني ترجمتها: هذه فيها كلام في الفاعل والمفعول من أبي الأسود رحمة الله عليه، بخط يحيى بن يعمر. وتحت هذا الخط بخط عتيق، هذا خط علان النّحوي. وتحته، هذا خط النظر بن شميل»[1]، ويكفي أن يكون نقط الإعراب في حدّ ذاته «عملا يقتضي من صاحبه الشّعور بما لاختلاف الحركات من أهمية، وإدراك دورها في ضبط المعاني وإبراز العلاقات بين الوحدات التّركيبية»[2]، ولهذا تكون المرحلة الدؤلية – بحق – مرحلة أولية سابقة مهدت لظهور علم النّحو بشقيه العلمي والتعليمي ليظهر بصورته الراقية والمكتملة المتجسّدة في المصنّف المشهور "**الكتاب**" الذي ألفه إمام العربية **سيبويه(180هـ)**، وهو كتاب بلغ درجة من الاكتمال والنّضج، كما بلغت المادة النّحوية التي يتكوّن منها من الغزارة والشمول ما يحمل على التأكيد بأنّها نتيجة مخاض عسير وطويل، ومجهودات أجيال متعاقبة يمثّل الخليل بن أحمد وسيبويه آخر حلقاتها. فهذان العالمان استطاعا أن يقدما للعربية نموذجا لوصف العربية صوتيا وصرفيا ونحويا ومعجميا، لم يستطع أحد أن ينال منه أو يقدّم بديلا عنه، حتى قال قائلهم: «من أراد أن

---

[1] الفهرست، محمد بن إسحاق بن النديم، تحقيق رضا تجدّد، دار المسيرة، 1988،ص46 .

[2] نظرات في التراث اللّغوي العربي، عبد القادر المهيري، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1993، ص227.

يعمل كتابا كبيرا في النّحو بعد كتاب سيبويه فليستحي»[1]. ولعلّ هذا القول لم يكن ادّاعا أو شدة ولع بالكتاب، وإنّما حقيقة جسّدها كلّ من ألّف في النّحو بعد سيبويه[2]؛ إذ جاءت أعمالهم شارحة أو مفسّرة أو مفصّلة للكتاب، وكلّها بما فيها "**كتاب سيبويه**" «قد صُنِّفت بغية (**تعليم**) النّحو للدارسين على تعدّد اهتماماتهم واختلاف مستوياتهم»[3]. متخذة منحى عمليا في الحفاظ على اللّغة بإيضاح قوانينها بشكل سهل، ولكنها انتقلت بعد ذلك إلى نشاط خاص مال به أصحابه لإعمال الذهن، وغيرت معالم منهج النّحو من سهل بسيط إلى مركب معقد يضطر الدارس إلى بذل جهد مضاعف ليتعلم المنهج ذاته لا ليتعلّم اللّغة[4]. وهذا ما يدلّ على أن تعليم النّحو لا يفضي بالضّرورة إلى تعليم اللّغة، وذلك لأن «تعليم النّحو مهمة معلمي النّحو، أما تعليم اللّغة – وأقصد بها هنا الفصحى التراثية– للمجتمع كلّه فمسألة تتجاوز قدرات هؤلاء المعلّمين، لتصبح قضية المجتمع بأسره، وهي قضية لا سبيل إلى التصدّي لحلّ مشكلاتها دون الوعي بمتطلباتها وتحديد أطرافها، وإدراك صعابها، ثمّ الإصرار الدءوب على تحقيق الغايات المرجوّة منها»[5]. فالهدف من تعليم النّحو هو إكساب المتعلّم القدرة على التّحليل، أما تعليم اللّغة فغايته إكساب المتعلّم القدرة على التّركيب، لذلك يجب عدم الخلط بين الغايات المرجوّة منهما؛ وهو ما تنبّه إليه العلامة ابن خلدون حينما

---

[1] إنباه الرواة، ج2، ص348.

[2] هناك عالم جليل نادى بدراسة النحو على غير المنهج الذي درسه به النحاة، وهو الإمام **عبد القاهر الجرجاني** (**471 هـ**) حيث استن في كتابه "**دلائل الإعجاز**" منهجا جديدا في النظر إلى النصوص اللّغوية واستخلاص قواعدها مبنيا على نظرية "**النظم**" التي قال بها.

[3] تعليم النحو العربي عرض وتحليل، ص 128.

[4] انظر: الفكر النحوي عند العرب أصوله ومناهجه، ص 423.

[5] تعليم النحو العربي عرض وتحليل، ص 19.

فرّق بين الملكة اللّغوية، وصناعة اللّغة العربية؛ حيث يقول: «من هنا يعلم أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية، وأنّها مستغنية عنها بالجملة... ذلك أنّ صناعة العربية هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصّة. فهو علم بكيفية وليس نفس كيفية»[1]. وهذا الرأي نراه صحيحا ومقبولا نظرا لما هو حاصل، فاللّغة المكتسبة هي التي تحصل من الاتّصال الطبيعي الحرّ، أمّا التّعلُّم فليس بالإمكان أن يتحوّل إلى اكتساب، ولسنا بحاجة إلى الاستدلال على هذا الأمر الذي سبق أن أشرنا إليه من خلال ذكرنا لمبدأ الممارسة والمران في اكتساب اللّغة، وامتلاك ناصيتها عند الذين يحسنون الكلام ويتقنونه من دون إحاطة علمية تامة بأحكام اللّغة وتعلّم قوانينها. وهناك أناس كثيرون يعرفون تلك القوانين، ولكنّهم يستمرّون في الخطأ فيها عندما يركّزون انتباههم على المعنى الذي يريدون إيصاله إلى من يتحدّثون إليه، وذلك بدلاً من التركيز على التّطبيق السّليم لتلك القوانين من أجل تحقيق أداء دقيق وصحيح في تلك اللّغة التي يتحدّثون بها.

وخلاصة القول في كلّ هذا أنّنا نستطيع أنْ نقرّ جازمين بأنّ كلّ الجهود التي يقوم بها اللّغويون أو العاملون في مجال تعليم اللّغة تذهب سدىً ما لم نعرّض الطّفل بما فيه الكفاية للغة المستهدفة، وأنّ الغاية المرجوة من تعليم اللّغة العربية لن نحقّقها إذا طلبناها عبر تعليم النّحو ووسائله، لذلك ينبغي ألا نحمّل هذا الجانب في التّعليم ما فوق طاقته، كما لا يصحّ

[1] المقدمة، ص636.

أن نتجاوز به ما هو حقيقي من وظيفته، حتى لا نهدر طاقات كان ينبغي ألا تهدر، وألا تضيع جهودنا وأوقاتنا، وإن كان قد ضاع منها الكثير.

ومردّ هذا الوضع القاتم اليوم غياب رؤية شاملة لتعليم اللّغة العربية، بحيث يكون فيها تعليم علومها بما في ذلك النّحو بمثابة وحدة متكاملة، ومترابطة الأجزاء، وإن الاهتمام والتركيز على جانب واحد منها فقط –لا يتعرض لكافة ظواهر اللّغة، ولا يشمل جميع مستوياتها– لا يحقّق الغاية المنشودة، لارتباط هذا الجزء بباقي الأجزاء الأخرى، وحاجته إليها، لأنّ هذا الجزء أو ذاك لا قيمة له إلا بوصفه عنصرا من نظام اللّغة العام لا غير. فوجود هذه الرؤية الشاملة كفيل بتحقيق ما نصبو إليه، لأنّنا نفتقد عند تعليمنا لغتنا العربية الفصحى هذا التصوّر التكاملي ، وهو ما خبرناه من خلال ممارستنا لتدريس اللّغة العربية لتلاميذ المرحلة المتوسطة ما ينيف عن ربع قرن.

الفصل الثاني

الّلغة العربيّة بين التّحرّر والجمود

* جهود العرب في المحافظة على العربية.

* السّياسة اللّغوية في الوطن العربي.

* واقع اللّغة العربية اليوم.

* مراكز تأسيس لغة الطفل الفصحى.

* ملامح اللّغة العربية المنشودة.

* خصائص العربية الفصحى التي تضمن بقاءها واستمرارها

إنّ أيّ أمّة من الأمم ومنذ قديم الزّمان لم تتوان في نقل كلّ تجاربها ومنها اللّغوية إلى الأجيال المتعاقبة للحفاظ على وجودها، ومسيرتها في التّاريخ، فسعت إلى تغذيتها بما يتجدّد من الحاجات والطّموحات، مستغلّة في ذلك شعور هذه الأجيال بالانتماء إلى مجموعتها البشريّة نفسيا واجتماعيا وحضاريا، ورغبتها في التّعايش وتبادل المصالح. وعلى هذا الأساس يمكن اعتبار اللّغة جزءا من كيان المجتمع وكيان حضارته «فهي مرآة الشّعب ومستودع تراثه، وديوان أدبه وسجل مطامحه وأحلامه، ومفتاح أفكاره وعواطفه، وهي فوق هذا وذاك رمز كيانه الرّوحي، وعنوان وحدته وتقدّمه، وخزانة عاداته وتقاليده»[1].

جهود العرب في المحافظة على العربية :

لم تكن الأمّة العربيّة التي عُرفت بلسانها المبين لتشذّ عن هذا النّاموس الإلهي، بل يمكن اعتبارها النّموذج والمثال وصاحبة الرّيادة في هذا المجال، «فالعربية واحدة من اللّغات التي يصحّ تقديمها نموذجا لعناية أهلها بها منذ أن عرفها الوجود»[2]، وممّا ساعدهم في ذلك أنّها «كانت في معظمها لغة مشافهة، تقوم على أساس الصوت قبل الكتابة، والحفظ قبل التّدوين، وهذا لا يضيرها في شيء، بل هو خصيصة تميّزها»[3] عن غيرها

[1] تعريب التعليم بين القائلين به والمعارضين له، جميل صليبا، مجلة العربي، عدد 182، يناير 1974، ص 120.

[2] الفكر النحوي عند العرب، ص5.

[3] أهمية المشافهة في تعليم اللغة العربية، ص99.

من اللّغات الأخرى، وهو ما جعلها **تتحرّر** من كل القيود، ثم زادها الله شرفا ورفعة ومنعة حينما حباها واختارها لتكون لغة كلامه العزيز المنزّل على نبيه محمد ﷺ العربي الأمي، «بما تحمله من فصاحة الكلم، وبلاغة التّعبير، وبراعة الأداء، ويسر التّداول والتّواصل والإبداع»[1].

ومنذ عصور الإسلام الأولى انتشرت العربية في معظم أرجاء المعمورة، وبلغت ما بلغه الإسلام الذي أحدث ثورة عظيمة في كلّ مناحي الحياة للأمّة، وارتبطت بحياة المسلمين فأصبحت لغة العلم والأدب والسياسة والحضارة، فضلاً عن كونها لغة الدين والعبادة. فالإسلام كان سنداً هامّاً للّغة العربية أبقى على روعتها وخلودها فلم تَنَل منها الأجيال المتعاقبة على نقيض ما حدث للغات القديمة المماثلة، كاللاتينية حيث انزوت تماماً بين جدران المعابد. وقد استطاعت اللّغة العربية أن تستوعب الحضارات المختلفة؛ العربية، والفارسية، واليونانية، والهندية، المعاصرة لها في ذلك الوقت. وفي ظلّ هذا الوضع الجديد أصبحت اللّغة العربيّة لغة عالمية، واللّغة الأمّ لبلاد كثيرة، تحت راية الإسلام.

ومن هذا المنطلق ندرك عميق الصّلة بين العربية والإسلام، كما نجد تلك العلاقة على لسان العديد من العلماء ومنهم ابن تيمية حين قال: «معلوم أن تعلُّم العربية، وتعليم

---

[1] المهارات اللغوية وعروبة اللسان، ص10.

العربية فرضٌ على الكفاية»[1]. وقال أيضا: « إن نفس اللّغة العربية من الدين، ومعرفتها فرض واجب، فإن فهم الكتاب والسّنة فرض، ولا يفهم إلا بفهم اللّغة العربية، وما لا يتمّ الواجب إلا به فهو واجب»[2]. ولعلّ هذا هو ما دفع العلامة أحمد بن فارس إلى إفراد باب في كتابه "الصّاحبي" تحت عنوان: (باب القول في حاجة أهل الفقه والفتيا إلى معرفة اللّغة العربية)، يقول فيه: «إن العلم بلغة العرب واجب على كل متعلّق بالعلم من القرآن والسّنّة والفتيا بسبب، حتى لا غناء بأحد منهم عنه، وذلك أن القرآن نازل بلغة العرب، ورسول الله ﷺ عربي . فمن أراد معرفة ما في كتاب الله عزّ وجلّ، وما في سنة رسول الله ﷺ من كلّ كلمة غريبة أو نظم عجيب، لم يجد من العلم باللّغة بُدا»[3].

كما تتجلّى أهمّية العربية في أنّها المفتاح إلى الثّقافة الإسلامية والعربية ، ذلك أنّها تتيح لمتعلّميها الاطّلاع على كم حضاري وفكري لأمّة تربّعت على عرش الدنيا عدّة قرون، وخلّفت إرثاً حضارياً ضخما في مختلف الفنون وشتّى العلوم. وتتبع أهمّية العربية في أنّها من أقوى الرّوابط والصّلات بين المسلمين، ذلك أنّ اللّغة من أهمّ مقوّمات الوحدة بين المجتمعات. وقد دأبت الأمّة منذ ذلك الوقت على الحرص على تعليم لغتها لأبنائها ونشرها للرّاغبين فيها على اختلاف أجناسهم وألوانهم.

[1] مجموعة الفتاوى، تقي الدين أحمد بن تيمية، دار الوفاء، المنصورة، مصر، ط3، 2005، ج32، ص158

[2] اقتضاء الصراط المستقيم، تقي الدين أحمد بن تيمية،ت ناصر بن عبد الكريم العقل، مكتبة الرشد،الرياض، ج1، ص469

[3] الصاحبي، ص50

فلما كان الاختلاط بالأعاجم مظنة لفساد اللّسان العربي، هبّ المسلمون العرب في عهد الخلافة الرّاشدة يرسمون أصول العلم الذي يحفظ فصاحة البيان، وينفي أعراض اللّحن والعُجمة، وقد بارك التّابعون هذا العمل الجليل، والسّنة الحميدة حتى قال الإمام الزّهريّ محمد بن مسلم **(ت124هـ):** «ما أحدث النّاس مروءة أعجب إلي من تعلّم الفصاحة»[1]. فزاد حرصهم وخوفهم على ألسنة صغارهم فراحوا يقوّمون كلّ اعوجاج وفساد طارئ على ألسنة ناشئتهم ولو بالشّدّة والقسر؛ فقد روي عن أسلافنا أنّهم كانوا «يؤدّبون أولادهم على اللّحن»[2]، لذلك «نحن مأمورون أمرَ إيجابٍ أو أمرَ استحبابٍ أن نحفظ القانون العربيّ، ونُصلح الألسن المائلة عنه، فيحفظ لنا طريقة فهم الكتاب والسنّة، والاقتداء بالعرب في خطابها، فلو تُرك الناس على لحنهم لكان نقصاً وعيباً»[3].

فإذا تبيّن هذا لنا في العصر الحاضر أصبح لزاما علينا أن نكون أكثر التزاما بلغتنا العربية الفصحى، وأكثرَ وفاء لها، وأشدَّ ذودا عنها، وأحرصَ النّاس على ترقيّتها ونشرها، وتعليمها لأبنائها وغيرهم لما أصابها من ضعف وانهيار.

[1] حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، أحمد بن عبد الله الأصفهاني، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1988، ج3، 364.

[2] مجموعة الفتاوى، ج32، ص158

[3] نفسه ، ج32، ص158

السّياسة اللّغوية في الوطن العربي:

إنّ أيّ دولة في العالم تسعى جاهدة إلى ترتيب المشهد اللّغوي في البلاد، واختيار لغة رسمية مشتركة، استجابة إلى احتياجات سياسية واجتماعية واقتصادية ودينية. ولتحقيق ذلك وبلوغ الغايات والمرامي فإن القائمين على شؤون البلاد يُشركون في وضع السياسة اللّغوية مختصين في علوم شتّى منها: السياسية والاقتصادية واللّسانية والاجتماعية والنّفسية، من أجل وضع منظومة لغويّة مناسبة وشاملة تتماشى مع الاحتياجات التّنموية في جميع المجالات والنّواحي، وأيضا لتسهيل التّواصل في البلاد وتسريعه.

غير أنّ العالم العربي لم تتّضح معالم سياسته اللّغوية الرّامية إلى تمكين اللّغة العربية الفصحى، باعتبارها عامل وحدة بين الشّعوب العربية، فبعد أن أخفق العرب في أن يحقّقوا الوحدة في المجال السّياسي والاقتصادي، وحتّى في موقفهم من القضايا المصيرية، فإنّ فشلهم في الحفاظ على وحدة لسانهم بلغتهم الفصيحة ذريع وشنيع، «فأبسط ما يفرّق بينها هو انفصال الحدود السياسية، وأخطر ما يمزّق شملها هو هذا التّنوع اللّهجي، الذي ينبغي أن تتعاون الجهود للقضاء عليه، وإرساء حجر الأساس في بناء الوحدة اللّغوية، عن طريق الوحدة الشّاملة»[1].

[1] عربية القرآن، عبد الصبور شاهين، مكتبة الشباب، ص51.

وهذه البلبلة اللّسانية في الوطن العربي، والفوضى والتّشتّت في استخدام اللّغة – في أخطر أماكنها التّعليم والتّعلّم، ثمّ وسائل الإعلام المكتوبة والمسموعة والمرئية، وكلّ القنوات الرّسمية – تحتّم الوقفةَ الجادّة من علماء اللّغة والمثقّفين والمؤسسات والهيئات الرّسمية على اختلافها، والغيورين على لغة الضّاد، أن يكونوا واعين بالخطر الذي يجتاح وطننا وألسنتنا، وإذا كنا نؤمن بأنّنا لسنا أقلّ شأنا من الأمم الأخرى، فإنّنا مدعوون إلى العناية بلغتنا العربية، والسّعي إلى تعميمها ونشرها وترقيتها، وفرض استعمالها بين كل أبناء الوطن العربي.

وهذا الكلام لن يكون له مفعول، ولا أثر واقعي، إلا إذا توفّرت الإرادة السياسية بإحكام قبضتها على الموضوع، والصّمود في وجه كلّ التّحدّيات والضّغوطات من كلّ الجهات الدّاخلية والخارجية. لذلك يجب «على المسئولين في البلاد، والمؤسسات التربوية والتعليمية، والإعلامية، ورجالات الفكر والسياسة والأدب، أن يضعوا في قلوبهم أن الفصحى هي في طليعة قضايانا المصيرية، وعليهم أن يولوها أكبر عناية واهتمام وتقدير، لتستطيع في سنوات قليلة أن تجتاز مرحلة **الجمود** والاحتباس، إلى مرحلة المشاركة الفعّالة في زاوية كبيرة من الحياة، ثم إلى المرحلة النهائية، فسحة التفتح والإشراق والسّيادة»[1]، وفي هذا الشأن يجب أيضا بالخصوص على وزراء الثقافة والإعلام العرب أن يفرضوا نوعا من الرقابة والصرامة اللّغوية على المنتوجات الثقافية المصوّرة

[1] المهارات اللغوية وعروبة اللسان، ص 124.

والمذاعة والمطبوعة للطّفل العربي الذي لابد أن يشعر أنّ لغته الفصحى لغة حياة تمارس في كل مكان، لا لغة مقتصرة على بعض النّاس، أو الهيئات في حدود جدّ ضيّقة، ولا منزوية في ركن من أركان التّاريخ، أو مجرّد لغة يتلقى بها العلوم فقط، أو تذكره بقاعة الدّرس.

وعلى العموم يجب على كلّ المسئولين في الوطن العربي أن يسعوا بإرادة قوية لدعم اللّغة العربية الفصحى التي لا يختلف اثنان من النّاس إخوة كانوا أو أعداء على ما آلت إليه اليوم؛ وذلك لتردِّيها وغيابها عن ساحة التّداول والاستعمال، وتذبذبها من حيث الإبداع نثرا وشعرا، وضعفها تعليما وتعلّما.

واقع اللّغة العربية اليوم:

لا مراء في أنّ اللّغة العربية في عصرنا الراهن تشهد أزمة حادة، لغيابها عن أداء دورها الريادي، وجمودها الذي قتل فيها الحياة والنمو، وقيّدها عن الحركة والانبعاث، وأبعدها عن ساحة العلم والحضارة، ولولا ما بداخلها من جذوة –تكاد تنطفئ– لحكمنا عنها بالموت المحتم الذي اقتضه سنة الحياة. ولم يكن ما أصابها بسبب علة فيها، وإنّما نُرجعه في مجمله إلى عواملَ تاريخية، أثرت في أهلها الذين يتحملون نصيبا كبيرا من معاناتها، وضعفها، وتضعضعها، والواقع ينبئ بأخطر مما ذكرناه، وبأسوء ممّا لا نتوقعه من نتائج، حسب ما هو حاصل في كلّ المجالات والمستويات التي كان من

المفروض أن تكون اللّغة العربية فيها حاضرة بقوة، ومهيمنة على الوضع. وهذا ما سيتأكّد لنا من خلال إطلالة قصيرة على حال لغتنا العربية اليوم.

أ – من حيث الاستعمال :

إن طغيان العامية في الوقت الحاضر يمثل خطراً كبيراً على اللّغة الفصيحة. فهي لا تصلح أن تكون نقطة التقاف لأبناء العالم العربي، بسبب اختلافها بين المناطق اختلافاً يصل إلى حدّ استحالة التّفاهم بين أفراده في كثير من الأحيان، فلهجات بلاد المغرب العربي، ولهجات الخليج العربي أو الشام مثلاً متباينة تباينا فاحشا، ناهيك عن اختلاف لهجات القطر الواحد، والتي تزيد من تفاقم الوضع وخطورته ليس على اللّغة العربية الفصيحة فحسب بل على وحدة أبناء الوطن الواحد بله الوطن العربي. «ومن المتّفق عليه أنّه كلما كثر تعدّد اللّهجات العاميّة، واشتدّ الخلاف بينها، أو بينها وبين اللّغة الأم، وكلّما استفحل أمرها واشتدّ عودها في الوسط اللّغوي المعين، كان الأمر منذرا بالخطر، وداعيا إلى النظر والتأمّل. ذلك، لأنّ مثل هذا الوضع يُنبئ بكل تأكيد عن خلل في النُّظم الثّقافية والتّعليمية، ويشير إلى ضعف في العلاقات الاجتماعية والسّياسية السّائدة في الوطن المعين»[1].

[1] اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، كمال بشر، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 1999، ص 243.

إنّ انتشار العاميات في أوساط العالم العربي وجد من يغذيه ويسوّغ له[1]؛ فقد «ظهرت دعوة قديمة حديثة تدعو إلى الأخذ بالعاميّات، ونبذ الفصحى نهائيا، لأنّها لم تعدّ ذات غناء في التّوصيل والتّواصل لجماهير الشّعب العربي، وترخّص بعضهم قليلا، فرأى إمكانية اعتماد الفصحى لغة كتابة، والعاميات وسيلة التّعامل اللّغوي العام»[2]، والحقّ أن ارتفاع مستوى العاميّة صاحَبَه انحدار لغة العلم والأدب، وتدنّي أساليبها ومفرداتها أداء وكتابة. وبالرّغم من أنّ اللّهجات الدّارجة هي في الأصل تشويه للعربية الفصيحة بسبب ما جبل عليه الإنسان من اللّجوء إلى السّهولة واليسر، والتّحرّر من أغلال وقيود الالتزام بالقوانين والضّوابط الصّارمة فهذا لا يخوّل لها أن تحُلّ محلّ اللّغة الفصحى، لأنّ مستوى التّشويه جعل من العاميات تبدو وكأنّها لا تمتُّ بأيِّ صلة إلى العربية، فقد «نمت هذه العاميات في مناخ مشبع بالرطانات الأعجمية فزاد ذلك في انحرافاتها الصّوتية، واختلافاتها الصّرفية، وألفاظها الدّخيلة، وتراكيبها البعيدة عن سنن العرب»[3].

ب – من حيث الإبداع :

ليس المبدعون اليوم بمنأى عن التّهمة؛ فهم يتحمّلون نصيبا من مسؤولية تقهقر اللّغة وتضعضعها، لأنّهم افتقدوا الحسّ الحقيقي باللّغة، واعتقدوا أنّها لتوصيل الفكرة والتّواصل

[1] انظر فقه اللغة مناهله ومسائله، محمد أسعد النادري، المكتبة العصرية، بيروت، 2009، صفحات 348-350

[2] اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم ، ص 16.

[3] اللسان العربي وقضايا العصر، ص104

فقط ، وهذا ما رفضه الجاحظ(**ت150هـ**) قديما؛ حيث أخرج من العربية كلّ ما لم يكن على وفق نظام كلام العرب، وإن كان مفهوما عندنا؛ قال: «فمن زعم أنّ البلاغة أنْ يكون السّامع يفهم كلام القائل، جعل الفصاحة واللّكنة، والخطأ والصواب، والإغلاق والإبانة، والملحون والمعرب، كلّه سواء، وكلّه بيانا»[1]، بينما اللّغة في منطق الإبداع هي الرّوح والانبعاث، والحياة المتناقضة، والحسّ المرهف، والحدس والقوّة والعنفوان، والتّحرّر والانسياب، وفوق ذلك كلّه هي الإنسان بكلّ ما يحمله من أحاسيس ومشاعر وميولات وتقلّبات. ومع الأسف فإنّ إنتاجنا الأدبيّ العربيّ اليوم في مجمله يكتب بلغة مبتذلة لا ترقى إلى ما يضمن لها البقاء والصّراع، فهي حيّة بلا روح ولا تاريخ؛ فالمبدع لا يملك حسّا تاريخيا بلغته؛ أي بمعنى أوضح لا يشعر بالانتماء لهذه اللّغة، التي هي «مظهر من مظاهر التّاريخ، والتّاريخ صفة الأمة، فاللّغة هي الصفة الثّابتة التي لا تزول إلاّ بزوال الجنسيَّة وانسلاخ الأمَّة من تاريخها»[2]، «ولهذا أصبح ضعف اللّغة العربية في صفوف المثّقفين والمتعلّمين ظاهرة ملحوظة تزداد قوّة يوما بعد يوم. فقد كان هؤلاء في عهود الاحتلال والاستعمار أشدّ حرصا على فصاحة الكلمة، وبلاغة العبارة، والاستقاء من ينابيع البيان العربي الأصيل، والإعراض عن رطانة الأعاجم وسفساف العامة. أمّا اليوم فقد أصبحنا نراهم ينزلقون إلى مهاوي العجمة واللّهجات المحلّية، فيستمدّون منها

---

[1] البيان والتبيين، ج1، ص162.

[2] تحت راية القرآن، مصطفى صادق الرافعي،المكتبة العصرية، بيروت، 2002، ص 38.

عامدين أو غافلين كثيرا من مادة نتاجهم الأدبي والعلمي»[1]، كما أنّهم لم يدركوا بعد قيمة أن يتجاوزوا اللّغة الراهنة والجاهزة ليبحثوا عن لغة جديدة حيّة لها صلة وثيقة بلغتهم العربية الأصيلة ليحقّقوا بها مبدأ التّطور والنّمو الذي لا «يناقض واقع العربية في عصورها المختلفة التي شهدت ضروبا من التّجديد في أزيائها وأكسيتها؛ وفقا لظروف الحياة المتجدّدة»[2]، ولتسهم بعد ذلك كلّه هذه اللّغة في تدريب القارئ على التعامل مع نصوص مكتوبة بلغة عربية قوية وحيوية.

ج – من حيث التعليم :

سبق أن بيّنا أنّ اللّغة ظاهرة اجتماعية لا تتجلّى للفرد المعزول ما لم يكن معايشا لمجموعة من النّاس متجانسة التّعبير والأداء اللّغوي، ولا يمكنه أن يمتلك القدرات التّعبيرية إلا في وسط مناخ لغوي تتقارب فيه صور الأصوات والصّيغ والتّراكيب، فالطّفل يتلقّف تلك الصور بحواسّه خاصّة حاسّتي السّمع والبصر، ومع مرور الوقت يكتسب تلك الملكة التي بواسطتها يستطيع أن يصوغ أشكالا وقوالب تقليدية في بداية الأمر، ثم لا يلبث أن ينتج صورا تعبيرية مبتكرة مفادها إدراك القواعد والضّوابط التي تنظمها وتوجّهها. وهو ما حدث للعرب قبل الإسلام وبعده إلى غاية ظهور اللّحن؛ إذ كانوا ينطقون لغتهم فصيحة معربة بسهولة من غير تكلّف إعراب، ولا تصنّع فصاحة،

---

[1] المهارات اللغوية وعروبة اللسان، ص 111.

[2] اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم ، ص 16.

كما أنّهم لم يكونوا بحاجة إلى تعلّم ضوابط وقوانين نطقهم، فالبيئة النّقيّة الصّافية آنذاك أقدرت الألسن على استخدام الفصحى بالدّربة والمران، لا بالتّلقين المهيّأ والتّعليم المصنوع. لذلك «درج اللّسانيون على تصنيف اللّغات إلى لغات أُوَل ولغات ثوان، على اعتبار أن اللّغة الأولى تكتسب بدون تلقين، وهي اللّغة "الأمّ"، أي اللّغة التي يلتقطها الطّفل في محيطه الأقرب، وهو محيط الأمّ، دون أن يحتاج في ذلك إلى التّمدرس أو إلى توجيهات معلم ملقّن، وعلى اعتبار أن اللّغة الثانية تعتمد أساسا على التلقين»[1].

فإذا ما ألقينا نظرة خاطفة على واقعنا اللّغوي تفاجأنا بالحقيقة المُرّة التي أمدتنا بها بيئتنا؛ وهي عبارة عن خليط من اللّهجات اللّغوية المتباينة، ووجدنا أنفسنا مضطرّين إلى تعليم أصول وقواعد وأساليب اللّغة العربيّة الفصحى، والاهتمام بدراسة أنجع الطّرق في تحصيلها، فالتّلميذ العربيّ حينما يلتحق بالمدرسة بعد إتقانه للهجته الخاصّة ببيئته، يتفاجأ بأنّ هذه اللّهجة ليست وسيلةً لاكتساب العلم والمعرفة وفق المناهج التّعليميّة العربيّة الرّسميّة، لذا يجد نفسه هو أيضا مضطّرا إلى تعلّم لغة تختلف نوعا ما عن لهجته تلك، وهي العربية الفصيحة، وبعبارة موجزة عليه أن يتعلّم المعرفة ووسيلتها في آن واحد، في حين أن أطفال الشّعوب الأخرى يكرّسون اهتمامهم الرئيس في تحصيل العلم والمعرفة بواسطة لغتهم الأمّ التي اكتسبوها من محيطهم وبيئاتهم قبل الالتحاق بالمدرسة. «فاللّغة كما نعلم وسيلة للتفاهم، والثقافة، والعلم، لا غاية مقصودة لذاتها. واضطرارنا إلى قضاء

[1] المعجم العربي– نماذج تحليلية جديدة–، عبد القادر الفاسي الفهري، دار توبقال، 1986، ص20.

هذا الوقت الطويل، وبذل هذه الجهود الجبارة، في سبيل الإلمام بهذه الوسيلة، يبدو– في نظر بعض الناس– إسرافا كبيرا في الوقت، والمجهود، وحالة شاذة ينبغي أن تتضافر الجهود على علاجها»[1]، وقد أشار إلى ذلك العلامة ابن خلدون حينما تيقّن أن علوم الآلة التي من بينها العربية لا يجب أن تدرس لذاتها، لأنّ في ذلك مضيعة للوقت وتخريفا لا طائل منه، فقال:« أمّا العلوم التي هي آلة لغيرها مثل العربية، فلا ينبغي أن يُنظر فيها إلا من حيث هي آلة لذلك الغير فقط»[2].

وهذه الثنائية اللّغوية العميقة؛ اللّغة المكتوبة واللّغة المنطوقة ترافقنا – نحن العرب – وتنغّص حياتنا التّعليمية فترة طويلة من عمرنا، لأننا «نتعلّمها تعلُّما في مراحل دراستنا، كما نتعلّم لغة أجنبية تقريبا، ولا يتاح لنا الانتفاع بها على الوجه الكامل إلا بعد أن نجتاز معظم مراحل التّعليم»[3].

ولعلّ أفضل وسيلة تساعد في تعلّم هذه اللّغة الجديدة أن يُدمج الطّفل في وسط لغوي مناسب لفرض هذه اللّغة بالاستعمال والممارسة اليومية؛ أي أن يُحاط التّلميذ من كل جانب باللّغة العربية منذ أن تطأ قدمه المدرسة. إلا أنّ الحقيقة مغايرة لذلك تماما فما تشهده مدارسنا من استعمال العاميّة في التّدريس يفسد ما كان سليما معافى، ونكاد لا نجد

[1] فقه اللغة، عبد الواحد وافي، ص120.

[2] المقدمة، ص609.

[3] فقه اللغة، عبد الواحد وافي، ص120.

توظيفا للفصحى إلا في بعض حصص تدريس اللّغة العربية، ومعظمها يكون توظيفا مغلوطا؛ يتم بأسلوب عربي معوج وركيك.

فبعد أن كان من الواجب أن تحلّ المدارس والمعاهد والجامعات وكلّ المؤسسات التربوية محلّ البيئة في إكساب المتعلّمين اللّغة النّقية الصّافية؛ وذلك بتوفير الجو الملائم، وإشاعة المناخ اللّغوي الصّحيح الذي ينمّي عند التلاميذ مهارات اللّغة العربية. أصبحنا نفكّر في استغلال المرحلة المبكرة من حياة الطفل كي نعدّه الإعداد اللّغوي الصّحيح والسّليم من خلال الدَّور الذي تقوم به الكتاتيب ودُور الحضانة ورياض الأطفال في تأسيس لغة الطفل الفصحى.

مراكز تأسيس لغة الطفل الفصحى:

أ / الكتاتيب والمدارس القرآنية:

إنّ تعليم الصّبيان القرآن الكريم شعار من شعائر الدّين، لما له من تأثير على النفوس والقلوب، في ترسيخ الإيمان، وتثبيت العقيدة، وتنشئة الصّغار على حبّ كلام الله والعمل بأحكامه، بالإضافة إلى أنّه واجب ديني يحتّم على الأولياء عدم التردّد في إرسال أولادهم إلى الكتاتيب والمدارس القرآنية لحفظ القرآن الكريم كاملا، أو ما تيسّر منه، تأسّيا بما شبّ عليه المسلمون منذ أن أصبح القرآن يُتلى أناء اللّيل وأطراف النّهار، وأصبح تعليمه

امتثالا لقول الله تعالى﴿ اِقرَأْ بِاسمِ رَبِّكَ﴾[1]، وابتغاء الأجر العظيم من تلاوته، قال الله تعالى: ﴿ إِنَّ الَّذِينَ يَتْلُونَ كِتَابَ اللَّهِ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَنْفَقُوا مِمَّا رَزَقْنَاهُمْ سِرًّا وَعَلَانِيَةً يَرْجُونَ تِجَارَةً لَنْ تَبُورَ لِيُوَفِّيَهُمْ أُجُورَهُمْ وَيَزِيدَهُمْ مِنْ فَضْلِهِ إِنَّهُ غَفُورٌ شَكُورٌ ﴾[2] وإتّباعا لهدي رسول الله ﷺ في ترغيبه بالظفر بالثّواب الذي أعدّه الله لقارئ القرآن، فعن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: (مَن قَرَأَ حَرفاً مِن كِتابِ الله تَعَالى فَلَهُ حَسَنَةً وَالحَسَنَةُ بِعَشرِ أَمثالِها، لَا أَقُولُ أَلم حَرفٌ، وَلَكِن أَلِفٌ حَرفٌ، وَلَامٌ حَرفٌ، وَمِيمٌ حَرفٌ)[3]، كما حثّ على تعلّم القرآن وتعليمه في قوله ﷺ : (خَيرُكُم مَن تَعَلّمَ القُرآنَ وَعَلَّمَه)[4]. وقد أدرك المسلمون منذ أن لاحت بوادر اللّحن ما لأصول العربية وقوانينها من أهمية في حفظ القرآن الكريم من أي انحراف أو زيغ، وما للقرآن أيضا من دور في حفظ اللّسان العربي، وإنّه لمن العبث أن ينكر أحد دور القرآن الكريم في تقويم اللسان العربيّ، فقد كان الأعاجم يعمدون إلى تحفيظ أبنائهم القرآن الكريم عندما يريدون تعليمهم اللّغة العربية، لما له من واضح الأثر في تقويم اللّسان، وتصحيح النّطق. فهو بما يحتويه من ألفاظ، وما يشتمل عليه من صور بيانيّة وبلاغيّة في غاية الرّوعة، وما تتطلّبه قراءته من إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وتطبيقٍ

[1] سورة العلق، الآية: 1.

[2] سورة فاطر، الآيتان: 29،30.

[3] رواه الترمذي ، وقال: حديث حسن صحيح.

[4] رواه البخاري.

لأحكام التّجويد كفيل بجعل النّطق سليماً وقويماً، وهو ما يحفظ للغة العربية كينونتها وسليقتها السّليمة الفصيحة. فالقرآن الذي وحَّد اعتقاد العرب المسلمين أولا، ووحّد ألسنتهم ثانيا، لقادر اليوم على علاج ألسنتهم من اللّحن الذي طغى على عامّتهم وخاصّتهم .

وقد كان «القرآن أصل التّعليم الذي ينبني عليه ما يحصل بعده من الملكات. وسبب ذلك: أن تعليم الصّغر أشدّ رسوخا وهو أصل لما بعده»[1]. فإذا تأمّلت قليلاً آية من آيات القرآن الكريم لوجدتها قلّما تخلو من أساليب بلاغيّة وبيانية، تُضفي على جمال النثر القرآني سحراً يجتذب الألباب، ويستوقف العقول لتَأمُّلِه. فالقرآن الكريم يحوي أصولاً بلاغيّة لغويّة، وتراثاً لغوياً ثرياً، يُكسب قارئ القرآن خلفيةً وثقافة لغوية غنيّة بالصور الجماليّة، والبلاغيّة التي تُعطي اللّغة العربية رونقها وسحرها، وتميّزها عن غيرها من الأساليب الأخرى. فهو يشتمل على قصص وأمثال وحكم مسكوكة في قوالب لغويّة لا يُجاريها في الحُسن والجاذبيّة كلام، وهي تُعدّ ثروة لغويّة عظيمة للعربيّة، فتلك القصص تظل باقية تُثري اللّغة العربية بأساليبها البديعة، وتُحافظ على تراثها من التّلاشي.

وتعليم القرآن للصبيان يكون عن طريق الاستظهار، فالمنهج بطبيعته يتّجه إلى التّعليم اللّفظي، ويعتمد على الذاكرة، وعلى الأخصّ إذا عرفنا أن القرآن يجب حفظه بألفاظه دون تحريف أو تبديل، لهذا السّبب كانت الطّرق التّعليمية التي أوصى بها العلماء لا

[1] المقدمة، ص610

تخرج عن الطّرق الموصلة إلى جودة الحفظ وعدم النسيان؛ ومنها على الخصوص التّكرار الذي يثبّت النصوص في صدور المتعلّمين ويرسّخ الحفظ.

فتعليم العربية وتقويم اللّسان يكون بإقراء القرآن وتلقينه للصّبيان أولا، لأنّ الصّبيان في هذه السّن المبكّرة قادرون على الحفظ والاستظهار، ومتى ثبتوا على ذلك الحفظ وتقدّمت بهم السّن أصبحوا قادرين على محاكاة الكلام الصّحيح، فيكون تعلّم العلوم المختلفة الأخرى فيما بعد ميسورا سهلا، لأنّ المتعلّم الذي يقرأ القرآن ويحفظه، ويضبط ما يحفظ ويقرأ ، يطبع على اللّفظ الصّحيح، والإعراب الصّحيح، ويكون له سجيّة لا تقبل الخطأ بسهولة. غير أنّ ابن خلدون يرى أنّ الاقتصار على تعليم الولدان القرآن فقط دون مختلف العلوم من: حديث وفقه و شعر وكلام العرب وغيرها، يعد قصورا لا يفضي إلى تحقيق الغاية المرجوة من ذلك، «فلا يحصل لصاحبه ملكة في اللسان العربي، وحظه الجمود في العبارات، وقلة التّصرف في الكلام... وأمّا التّفنّن في التّعليم وكثرة رواية الشعر، والترسّل، ومدارسة العربية، يفيد في تحصيل ملكة اللّسان العربي»[1].

وهجران هذا المنهج اليوم هو الذي أدّى إلى الضّعف العام الذي نراه بين الخاصّة والعامّة، ولن يكون العلاج إلا بالرجوع إلى ذلك المنهج الذي أثبت نجاحه ونجاعته على مدى العصور السالفة، التي تخرّج فيها فحول الشّعراء والأدباء والفقهاء والقراء

[1] المقدمة، ص 112،113.

والمفسرون ....، ويمكن الإفادة من هذا المنهج اليوم بما يوائم روح العصر، من استخدام الأجهزة الحديثة المتقدمة التي تعين على تثبيت تلك النّصوص في أذهان المتعلّمين، لتكون لهم الأساس المتين في تعلم العربية.

فالقرآن الكريم كان ولا يزال الكتاب الخالد ،الذي يُخلّد بين صفحاته تراثاً لغوياً غنيّاً بأصول اللّغة، وثريّاً بألفاظها وأساليبها البليغة. فحريّ بنا نحن العرب أن نتحصّن بهذا الكتاب للحفاظ على سليقتنا اللّغوية السّليمة، وعلى تراثنا اللّغوي العربيّ من التّلاشي والذّوبان في التّيارات العصريّة التي تسعى لوأد لغتنا العربية تحت شعار العولمة التي أصبحت تهدّد وجودنا، وكياننا، وقيّمنا، وتاريخنا ككلّ.

ب / رياض الأطفال ودور الحضانة:

إن مرحلة رياض الأطفال مرحلة أساسية في العملية التربوية، فهي حلقة وسطى بين المنزل والمدرسة، و خطوة أولية للسّلم التعليمي، وهى فترة حاسمة في حياة الطفل لبناء شخصيته، وتكامل جوانب نموه الأساسية: من جسمية وحركية، وعقلية وإدراكية، ولغوية وجمالية، ونفسية واجتماعية، وهى مرحلة لها أبلغ الأثر في حياة الطفل المستقبلية.

إنّ النّمو اللّغوي للطّفل يتطوّر خلال هذه الفترة تطوّرا سريعا، حيث يمرّ بأقصى سرعة له خلال سنوات ما قبل المدرسة. ولمّا كانت اللّغة من ضرورات الحياة والاتّصال ومن أساسيات التّفكير، فإنّ من الضّروري استغلال هذه الفرصة لإكساب الطّفل قدرا

كبيرا من المفاهيم والألفاظ والكلمات التي تنمّي من محصوله اللّفظي، وتمكّنه من اكتساب المهارات اللّغوية في التّعامل والتّفاعل مع الآخرين، «إذ يتمكّن الطفل في سنته الثالثة من زيادة عدد كبير من المفردات والقواعد اللّغوية مثل الجمع والمفرد، وفي سنته الرابعة يصبح قادرا على تبادل الحديث مع الكبار، ووصف الصّور وصفا بسيطا. أمّا في الخامسة فيعطي جملة كاملة، وفي السّادسة يعرف معنى الأرقام، بحيث يصل الطّفل في هذه المرحلة إلى ارتقاء كبير في التّركيب اللّغوي، فهو يستعمل الجمل القصيرة، ويحسن استعمال الأفعال والصّفات، ويرتّب الكلمات بدرجة مقبولة من النّطق»[1]، وبذلك يضيف هذا الكم إلى محصوله اللّفظي ليكوّن ثروة لفظية هائلة تتيح له الاتّصال والتّجاوب مع الآخرين.

إلا أنّه يجب على المربّين أن يتعاملوا بحذر مع هذه البراعم التي تتراوح أعمارهم ما بين ثلاث إلى ست سنوات؛ بحيث إنّ الطفل لا يستطيع تعلُّم مهارة معينة ما لم يكن مستعدا لتعلُّمها، وما لم يكن قادرا على اكتسابها.

أما فيما يخص التوجيهات التي تتعلق بالجانب اللّغوي؛ والذي يهمّنا أكثر من غيره هنا، هو العمل على تفعيل السماع، ودمج الطّفل في وسط لغوي سليم وسويّ، فمن أهم ما يحبّب الطّفل في لغته أن يتعوّد على سماعها؛ وذلك بتقديم النّماذج الكلامية الصّحيحة له،

[1] سيكولوجية طفل ما قبل المدرسة، فتيحة كركوش، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2008، ص 42.

والعناية بمفرداته، وطول وسلامة الجمل وحسن نطقها، بالإضافة إلى تشجيعه وحمله على التقليد والمحاكاة – فهو متلقٍّ جيّد، ومقلِّد ماهر– لكي يتعلّم ويكتسب بها المهارة اللّغوية، وحسن التّعبير الكلامي؛ الذي يحتاجه في بعض المواقف والمناسبات للتّعبير عن مشاعره وحاجاته. فهو في هذه المرحلة كثيرا ما يبحث عن الحبّ والأمان، وغيرهما من العواطف؛ لذا ينبغي أن نعبّر عن كلّ ذلك بلغة فصيحة محبَّبة ميسَّرة ترتبط بذهنه فيما بعد بأسمى المشاعر وأنبلها. كما يحسن أن نختار له القصص الفصيحة ونقرأها بصوت مسموع متبوع بانفعالات صادقة وإشارات مؤثرة. وبالتالي «يمكن القول بأنّ برنامج رياض الأطفال يسهم في تنمية قدرات الطّفل لتعلّم اللّغة، وقد أشارت الدّراسات بأنّ أطفال الرياض يختلفون عن الأطفال الآخرين بشكل واضح في ميدان الاستعداد لتعلّم القراءة، لأن برنامج مرحلة ما قبل تعلّم القراءة تعتمد على ألوان النشاطات التي يمارسها الأطفال في رياض الأطفال، لما في هذه البرامج من قصص وألعاب لتدريب الحواسّ، وغير ذلك من أعمال تنمّي الجسم والعقل وتصقل العواطف والانفعالات»[1]. إذن فرياض الأطفال تعد مرحلة أساسية وضرورية لتهيئة الأطفال للتّعلُّم، ولإعدادهم كي يمارسوا التّعلّم بنجاح ويسر عند التحاقهم بالمدرسة.

---

[1] تنمية الاستعداد اللغوي عند الطفل، عبد الفتاح أبو معال، دار الشروق، عمان، ط1، 2000، ص150.

ملامح اللّغة العربية المنشودة:

إنّ اللّغة كائن حيّ يحتاج إلى النّمو الدائم والتّطوّر المستمر في مواكبة مستجدات العصر، وما يستوجب من استعمالات تتطلّب بدورها ألفاظاً ودلالات جديدة تغني معجمها بالتوليد والاقتباس.

وإذا كان هذا ينطبق على جميع اللّغات، فإنه بالنّسبة للغة العربية يكتسي عناصر إضافية تتجلّى في الجانب الروحي النابع من كون القرآن الكريم نزل بها؛ أي بلسان عربي مبين، كما تتجلّى في كونها لغة التّراث الحضاري والثقافي للإسلام. وهما العنصران اللّذان أبقياها صامدة أمام جميع التّحديات؛ فهي« لغة حيّة فرضت نفسها منذ عهود وآماد خلت، ولا زالت تفرض نفسها ولن يضرّها قول قائل، أو تنطّع ناطع، ويكفيها سموقا أنّها حافظت على التّراث الإنساني من الضّياع»[1]، وما زالت إلى يومنا هذا حيّة نابضة تتماشى مع ما جَدَّ، وما يجدّ من معارف وعلوم ووسائل التّواصل الحديثة وغيرها، دون أن تُصاب ملامحها بالتّبديل والتّشويه؛ «فاللّغة التي تتسع مدلولاتها للقرآن وآياته بهذا الاقتدار الفائق، لابد أن تكون أقدر على التعبير عن أيّ مستوى من مستويات تقدّم الإنسان عبر العصور»[2]، وذلك من خلال التزام

[1] اللغة العربية وتحديات العولمة، عمر بن طرية، مجلة الأثر، جامة ورقلة، الجزائر، العدد7، ماي2008،ص79.

[2] في علم اللغة العام، عبد الصبور شاهين، مؤسسة الرسالة، بيروت، ص252.

بعض أبنائها المخلصين لها والغيورين عنها بالقواعد والأبنية والتراكيب والمقاييس المعتمدة والتي بها تكتسب الصحة والسلامة، من غير تعنّت ولا تزمّت، مع مراعاتهم المرونة والتكيّف مع المستجدات التعبيرية، دون أن تفقد طبيعتها وأصالتها ونضارتها.

إن اللّغة العربية التي ننشدها اليوم يجب أن تكون لغة عصرية ذات صلة قوية بتراثنا الفصيح، وامتدادا له بصرف النظر عما أصابها من نموّ وتطوّر لأنّ «مظاهر التّغير في الفصحى واقع ملموس يدركه كلّ ذي بصر وبصيرة. ولم يقف التّغير أو التّطور على مستوى واحد دون المستويات الأخريات. هناك تغيّرات في أصوات اللّغة وفي الألفاظ ودلالتها، وفي طرائق تصريف هذه الألفاظ واشتقاقها، وفي كثير من أنماط التّراكيب، فليس من الحكمة إذن عدم الاعتراف بوجودها، بل بتوظيفها»[1]. فحياة أي لغة تكمن في أمرين أساسين: «ماض له قداسته، وحاضر له حكمه وضرورته، وإذا ما وقفت اللّغة عند الماضي، والماضي وحده، فذلك هو **الجمود** والركود، وإن أخذت بالحاضر وحده، فقدت أخصّ خصائصها من إجماع واتّفاق، وتتابع واستقرار، وأضحت وليدة الصدفة، ومبعث الهوى. واللّغات الحيّة هي التي تعتز بالماضي والحاضر معا، تمقت الجمود وتأبى الطفرة، تباهي بتراثها وتحرص في الوقت نفسه

[1] اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم ، ص 253.

على أن تنمّيه وتضاعفه»[1]، وهذا الكلام بما فيه من صحة وموضوعية لا يستأنس به الذين ينادون بالتّشبّت بأصالة اللّغة العربية الفصحى، وقد لا يعدلون عن نظرتهم هذه إلا إذا أدركوا «أنّ التمسّك بالأفصح مبدأ يضرّ باللّغة، ويحرمها صيغا وأساليب كثيرة، ويجعلها في نظر المتكلم وعرة الجانب، عزيزة المنال»[2]. ورغم هذا كلّه فهم معذورون لغيرتهم على لغتهم، وحبّهم الشّديد لها. أما الذين ينادون[3] بفسح المجال للعامية وذلك بالتّخلّي عن الفصحى نهائيا، بزعمهم أنّ الفصحى لغة أجيال مضى عهدها، وأنّها- لذلك- عاجزة عن أن تعبّر عن الحياة. أمّا العامّية فلغة حيّة، متطوّرة، نامية، تتميز بصفات تجعل منها أداة طيّعة للفهم والإفهام، وللتعبير عن دواخل النفوس، فدعوتهم خطيرة تهدف أساسا إلى قتل الفصحى، والقضاء عليها نهائيا، وحججهم المزعومة - وإن ساندها الواقع اللّغوي للعرب- شكلية وواهية، لا تشفع لهم، ولا تداري سوء نواياهم وحقدهم على هذه اللّغة الشّريفة.

«والأكثر من ذلك أنّ هناك محاولات جادّة لتقعيد اللّهجات حتى تصير بمثابة لغة كاملة الأركان لها قواعد النّحو والصّرف الخاصّة بها»[4]. وهذا الكلام لا يرضاه عاقل

---

[1] المجمع اللغوي في ربع قرن، إبراهيم مدكور، مجلة مجمع اللغة العربية الملكي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1953،

[2] النقد اللغوي بين التحرر والجمود، نعمة رحيم العزاوي، منشورات دائرة الشؤون الثقافية والنشر،بغداد،1984،ص46

[3] منهم الدكتور أنيس فريحة، وسلامة موسى، ولويس عوض، وغيرهم كثير...

[4] لتحيا اللغة العربية يسقط سيبويه، شريف الشوباشي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2004، ص 9.

من النّاس لسبب بسيط وهو كيف نعدل عن لغة كاملة تامّة عريقة بأخرى أقلّ منها، ونهدر أوقاتنا في ضبط قواعدها، ونرهق أنفسنا في تعليمها وتعلّمها، وإنْ فعلنا ذلك وانتقينا لها الألفاظ المناسبة، وتخيّرنا لها الأساليب والصّيغ والتّراكيب القويّة، واجتهدنا كلّ الاجتهاد في ترقيّتها فلن تكون إلا اللّغة العربية الفصيحة المعاصرة التي ننشدها، ما دامت تفي بحاجات المجتمع، وترتقي إلى المستويات الرفيعة لشتّى ألوان التعبير، فهي لغة متطوّرة، مسايرة لعصرها، مندمجة في محيطها، معبرة عن ثقافة المجتمع ونهضته وتطوره، مواكبة لأحواله، مترجمة لأشواقه وآماله.

«فاللّغة العامية[1] التي يرى القائلون بهذا الحل استخدامها في الشؤون التي تستخدم فيها الآن العربية الفصحى لغة فقيرة كل الفقر في مفرداتها، ولا يشتمل متنها على أكثر من الكلمات الضرورية للحديث العادي، وهي إلى ذلك مضطربة كل الاضطراب في قواعدها، وأساليبها، ومعاني ألفاظها، وتحديد وظائف الكلمات في جملها، وربط الألفاظ والجمل بعضها ببعض، وأداة هذا شأنها لا تقوى مطلقا على التعبير عن المعاني الدقيقة، ولا عن حقائق العلوم والآداب والإنـــتاج الفكري المنظم»[2]. وحتى «إذا افــترضنا -جدلا- أن معجزة لغوية حدثت، فحولت العامية إلى أداة للكتابة العلمية

---

[1] يرفض معظم الباحثين والدارسين أن تكون العامية لغة، ويصرون على أنّها لهجة، من غير أن تكون لها دلالة ما كان سائدا في تراثنا العربي للهجات. ويذهب الطيب البكوش وهو من الباحثين المحدثين إلى تفضيل استعمال كلمة "الدارجة" على "العامية" لما تتضمنه الكلمة الأخيرة من دلالة طبقية، وصفات تحقيرية ، استهجانية، لا تليق بالبحث العلمي المجرد.

[2] فقه اللغة، عبد الواحد وافي، ص 122.

والأدبية، بدلا من الفصحى، فماذا سنفعل، عندئذ، بهذا التراث العربي الهائل المدون بالفصحى؟ وكيف ستفهمه وتعيه الأجيال القادمة من أمتنا؟»[1].

فلِم لا نختصر الطريق إذن، ونتصدى لكل محاولة لفرض لهجة عامية محلية، مهما يكن لهذه اللهجة من حضور في الواقع أو التراث؟!

وخلاصة القول– ههنا – أنّ كل دعوة لإقصاء الفصحى بأي شكل من الأشكال، أو كل محاولة للتشكيك في قدرتها على الصمود والتصدي، وثني بعض أبنائها عن الذود عنها، بتسريب ما يجعل نفوسهم تحبط، وهممهم تضعف وتخور، هي مردودة على أصحابها، لاعتبارات كثيرة قد لا تعد ولا تحصى، ولكن نذكر منها ما يحفظ للغة العربية شرفها، ويعلي من شأنها، ويقوي شوكتها، ويضمن لها البقاء والاستمرار، وذلك من خلال ذكر أهم ميزاتها وخصائصها، دون التطرق إلى نقائص وعيوب وقصور ما سواها.

خصائص العربية الفصحى التي تضمن بقاءها واستمرارها :

أ – الثروة اللفظية :

[1] فقه اللغة، مناهله ومسائله، ص 355.

يُعدّ معجم العربية أغنى معاجم اللّغات في المفردات ومرادفاتها، إذ تضمّ المعاجم العربية الكبيرة أكثر من مليون مفردة. وحصر تلك المفردات لا يكون بحصر مواد المعجم؛ لأن العربية لغة عبقرية لا تدانيها لغة في مرونتها واشتقاقاتها، وخاصة بما يتّصل بالفعل والاسم، وذلك لكون المادة اللّغوية في المعجم العربي التّقليدي هي مجرّد جذر، والجذر الواحد تتفرّع منه مفردات عديدة، فمثلا مادة الفعل الثلاثي اللازم **(دار)** يشتقّ منها: دوّر، وداور، وأدار، وتدوّر، واستدار، ودور، ودوران، ودوّار، ومدار، ومدير، وإدارة، ودورة، ودُوار، ودَوّارة، ومُدارة، واستدارة. يُضاف إليها قائمة أخرى بالأسماء المشتقّة من بعض تلك المفردات. وكلّ مفردة تؤدّي معنًى مختلفًا عن غيرها.

وهذه العبقرية في المرونة والاشتقاق اللّذين ينبعان من ذات اللّغة جعلتها تتسع لجميع مصطلحات الحضارة القديمة بما فيها من علوم وفنون وآداب، وأتاحت لها القدرة على وضع المصطلحات الجديدة لجميع فروع المعرفة الحديثة.[1]

وبما أن العربية تتطوّر شأنها شأن سائر اللّغات؛ فقد أُميتت مفردات منها واندثرت، وأُضيفت إليها مفردات مُولّدة ومُعَرَّبة ودخيلة، وقامت مجامع اللّغة العربية بجهد كبير في تعريب الكثير من مصطلحات الحضارة الحديثة، «فجميع ما سُمع ورُوي في المعجمات لا يحيط بكلّ ما يراد من التّعبير عن معاني العلوم والفنون والصناعات،

[1] انظر، مقدمة محقق لسان العرب، ج1، ص5.

وخواطر النّفس التي لا تتناهى، ولا يتسع لها ما ورد عن العرب بنصه، بل ولا بدّ من توسّع في استعمال ما ورد من الكلمات، بطريق المجاز أو الاشتقاق القياسيين؛ فها هي ذه اصطلاحات العلوم القديمة والحديثة لم تعرفها العرب، ولا يستطيع أحد من المعجميين وغيرهم إنكار عربيتها، وصحة استعمالها»[1]، ونجحت في إضافتها إلى المعجم المستَخدَم، مثل: سيَّارة، وقطار، وطائرة، وبرقيَّة، وغير ذلك. وتبقى المعاجم العربية شاهدة على غناها وثرائها وتنوعها؛ بحيث لم تترك مجالا إلا أغنته.

ب – الإعراب:

إنّ الإعراب خاصية مميّزة في اللّسان العربي لا تشاركه فيها لغات العجم، وهو أصيل أصالة هذا اللّسان، فقد بقي شامخا ثابتا في وجه كلّ الأعاصير التي رامت زعزعته، لأنه يعبّر عن واحدة من أجمل خصائص اللّغة العربية الفصحى، وهو «في الوقت نفسه يدل على عقلية عربية مبدعة في بناء العلاقات، والتّحكم في ترتيبها، في الجملة العربية»[2].

[1] الغرض من قرارات المجمع، والاحتجاج لها، أحمد الاسكندري، بحث في مجلة مجمع اللغة العربية الملكي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1953، ج1، ص، 179.

[2] فقه اللغة مناهله ومسائله، ص 345.

وظاهرة الإعراب التي تساعد على حرية بناء الجملة العربية، هي التي جمعت أراء معظم العلماء قديما وحديثا[1] حول ضرورته وأهميته باعتباره يُبِين عن المعاني، ويفرق بين المتكافئ منها ، لذلك عدوه من العلوم الجليلة التي خصت بها العرب. وفي السياق نفسه نجد العلامة ابن خلدون يجلي في الإعراب خصائص كالإبانة عن المقاصد والتميُّز عن لغات العجم، فيقول في المقدمة: «...و كانت الملَكة الحاصلة للعرب من ذلك أحسنَ الملَكات وأوضحَها إبانةً عن المقاصد، لدلالة غير الكلمات فيها على كثير من المعاني. مثل الحركات التي تعيّن الفاعل من المفعول من المجرور، ومثل الحروف التي تفضي بالأفعال إلى الذوات من غير تكلف ألفاظ أخرى. وليس يوجد ذلك إلا في لغة العرب. وأما غيرها من اللغات فكل معنى أو حال لابد من ألفاظ تخصّه بالدلالة »[2]. وفي هذا الكلام دلالة على أن العرب كانوا يعربون كلامهم على السّليقة، ولم يكن هناك فرق بين اللّغة الأدبية، ولغة الخطاب اليومي، إلا من حيث القيمة الفنية التعبيرية، على عكس ما روّجه طائفة من الباحثين المحدثين من «أنّ ظاهرة الإعراب لم تكن ظاهرة سليقية في متناول العرب جميعا كما يقول النحاة، بل كانت صفة من صفات اللّغة النموذجية الأدبية،

---

[1] إن القول بأن حركات الإعراب دالة على المعاني، إنما هو قول جميع النحاة إلا قطربا، فقد عاب عليهم هذا الاعتلال، وزعم أن العرب لجأت إلى تحريك الساكن لوصل الكلام بعضه ببعض، لأن الاسم في حال الوقف يلزمه السكون للوقف، فلو جعلوا وصله بالسكون أيضا لكان يلزمه =الإسكان في الوقف و الوصل، وكانوا يبطئون عند الإدراج، فلما وصلوا وأمكنهم التحريك، جعلوا التحريك معاقبا للإسكان، ليعتدل الكلام. وقد تبنى إبرهيم أنيس وهو من المحدثين هذا الرأي إلى حد اتهام النحاة الأقدمين باختراع الإعراب، وفرضه على العربية وأهلها.

[2] المقدمة، ص 621.

ولم تكن من معالم الكلام العربي في أحاديث النّاس، ولهجات خطابهم»[1]، لميلهم إلى السهولة واليسر، وتأدية الكلام بأقل جهد، «لأنّ النطق بالعربية معربة يحتاج إلى قدر كبير من التّركيز الذّهني لملاحقة وظائف الكلمات في العبارة، وإيفائها حقّها من الحركات رفعا ونصبا وجرا وجزما، ثم هو يستغرق وقتا أطول في النّطق. وهذا كلّه يتعب النّاطق والسّامع، وقد يفوّت عليهما كثيرا من فرص ملاحقة الموضوع الذي هو مدار حوارهما»[2]، ثم «إنك إذا تركت اللّغة للنّاس يتكلّمون بها على سجيّتهم فإنّها على مرّ الزّمان تصبح عرضة للانحلال والتّجزّء من جرّاء ميل النّاس إلى السّهل، وبسبب مجانبتهم الصّعب. هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإنّ اللّغة ليست دوما تعبيرا عن الفكر، بل أداة للتّعبير عن الشعور. اللّغة للغناء، والرّقص والبكاء، والمشاجرات، وتصريف الشؤون والتّحايل على كسب العيش، وفي ظروف كهذه يتحلّل المرء من قيود اللّغة ويتكلّم على هواه»[3]. وهو كلام صائب بالنسبة لمجتمعنا اليوم الذي طغت فيه العامية، وتمكّنت فيه من الألسن، ومجانب تماما للحقيقة بالنسبة للمجتمع العربي في عصوره المتقدمة. وإنّ الذين يتصورون أن هناك علاقة بين واقع اللّغة في الجاهلية، وبين واقعها اليوم ليبرّر به طبيعة الثّنائية اللّغوية، يبقى تصوّرهم مجرد حدس محض

[1] من أسرار اللغة، إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، ط5، 1975،ص 202،203.

[2] الفكر النحوي عند العرب أصوله ومناهجه، ص 54.

[3] نظريات في اللغة، أنيس فريحة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط2، 1981، ص108.

فقط، يفتقر إلى الدليل والحجة العلمية والموضوعية، ولا يمكنه أن يكون مسوّغا للدعوة إلى العامية، فلا تشابه ولا علاقة بين الواقعين رغم ما ذهب إليه إبراهيم أنيس من أن «لغة الكلام وأحاديث النّاس في شئونهم العامة وأداة التخاطب بينهم في التافه من القول، قد اتخذ صورة خاصة في كل بيئة من البيئات العربية. فالنّاس في أغانيهم وفي أسواقهم وبين المرء وأهله، وفي الحديث إلى أطفالهم وأجيالهم الناشئة قد اصطنعوا لهجات متباينة، منها انحدرت تلك اللّهجات العربية الحديثة التي نشاهدها الآن في البلاد العربية، والتي نلقبها حينا بالعامية وأخرى بالدارجة»[1]. وهذا عين ما تصدى إليه الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح حينما ردّ على توهم المستشرقين وأتباعهم من العرب في هذه المسألة بقوله : «وهناك تخليط آخر يرتكبه معاصرونا وهو إسقاط الوضع اللغوي العربي الحديث (وهو امتداد لما حصل بعد اختفاء الفصاحة العفوية) على الوضع اللغوي العربي قبل اختفاء الفصاحة»[2]. فالحقائق التاريخية تفنّد هذا الزعم الذي يقرّ بوجود مستويين عند العرب هما مستوى الأدباء ومستوى العامة. وليس من المنطق والعلمية أن يقيس بعضهم الأمور بمعيار عصرنا هذا، إلى الحد الذي يجعله يفترض أن اللّغة التي يتكلّم بها عامّة النّاس في العصر الجاهلي غير معربة، وأنّه لا يمكنه أن يتصور «أنّ

[1] في اللهجات العربية، إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، ص25.

[2] السماع اللغوي العلمي عند العرب، ص174.

امرأة جاهلية كانت ترقّص ابنها على إيقاع رجز راقص، تفكّر في الالتزام بما تفرضه الفصحى من صيغ وأساليب وبما يسودها من ظواهر وخصائص»[1].

ج – الاقتصاد اللغوي :

إنّ الاقتصاد اللّغوي مبدأ يراد به ألا يبذل المتكلم مجهودا عضليا أو ذهنيا يزيد على الحاجة التي من أجلها تصاغ المادة الأصلية للغة، حتى يتحقّق التّوازن بين المجهود والمردود[2]. وهو لا يقتصر على لغة دون أخرى، ولكنّه أكثرُ حضوراً وظهوراً في العربية من غيرها. وقد عبَّر عن هذا ابنُ خلدون حين قال: «...ولذلك نجد كلام العجم في مخاطباتهم أطولَ ممّا نقدّره بكلام العرب. وهذا هو معنى قوله ﷺ: (أوتيتُ جوامعَ الكَلِم واختُصِرَ لي الكلامُ اختصاراً)»[3].

ومن أهمّ وسائل تحقيق الاقتصاد في العربية ما يلي[4]:

1- تعدّد المعنى للمبنى الواحد، مثل تعدّد معنى الصّيغة، وتعدّد معنى الأدوات وتعدّد المعاني المعجمية للكلمة الواحدة، كالاشتراك والتضمين والنيابة.

---

[1] الظواهر اللغوية في التراث النحوي، علي أبو المكارم، دار غريب للطباعة والنشر، ط1،2006، ص 46.

[2] ينظر: اللسان العربي وقضايا العصر، ص47.

[3] المقدمة، ص 621.

[4] ينظر: (خاصية الاقتصاد)، مقالات في اللغة والأدب، ج1، ص292.

2- النّقل: مثل: العلم المنقول عن الوصفية أو الفعلية إلى الاسمية كيزيد، وصالح، ومثل نقل التراكيب من الاستفهام إلى الإنكار، أو التقرير، أو التحضيض، كما يتجسد النقل في المجاز على مستوى المعجم .

3- الإضمار بنوعيه (الحذف، واستعمال الضمير).

4- قابلية التلخيص والتحويل: وهو تلخيص البنية الملفوظة(السّطحية) للبنية الملحوظة(العميقة). ويشير له القدماء بتلخيص الكلام بواسطة العدول عن ذكر ما يسلم المعنى بتقديره، ويدعو الفهم السليم إلى هذا التقدير.

5- الاقتصاد في بنية العربية(الاقتصاد في الجهد العضلي الذي يسببه ثقل تجاور الأصوات).

والمنقّب عن مظاهر الاقتصاد اللّغوي في دراسات القدماء، يجد له سمات كثيرة متوزّعة على المستويات اللّغوية، أهمّها وأكثرها شيوعاً الحذف، والإضمار والاستتار، والاختصار والاقتصار، والاختزال، والإيجاز والخفّة. وقد تُردف هذه المصطلحات بعضها ببعض، وخاصّة مع الحذف، لأنّ مفهوم الاقتصاد لا يكاد يخرج عن كونه قطعاً من السلسلة الكلامية، سواء كان هذا القطع صوتاً، أو كلمةً أو تركيباً.

ففي المستوى النّحوي مثلاً علّل سيبويه بعض مواطن الحذف بالخفّة والاختصار والاتساع، وكان يعني بالاتساع: مجاز الحذف مردفاً إياه بالإيجاز والاختصار[1]، أمّا الإضمار فكان يكثر استعماله مع حذف العوامل اللفظية، كالأفعال في الأمر والتحذير لاستغناء المخاطب عنها[2]، أو فيما يَكثُر استعمالُهم له[3]، وقد يردَف هذا الإضمار بالاختزال حينما يعمل الفعل مضمراً وجوباً في الاستعمال مع المصادر، كونه يختزل عدّة ألفاظ في المصدر المنصوب[4]، قال ابن السرّاج: «اعلم أنّ الاتساع ضربٌ من الحذف إلا أنّ الفرق بين هذا الباب، والباب الذي قبله(الإضمار) أنّ هذا تقيمه مقام المحذوف وتُعربه بإعرابه، وذلك الباب تحذف العاملَ فيه وتدع ما عمل فيه على حاله في الإعراب، وهذا الباب العامل فيه بحاله وإنّما تقيم فيه المضاف إليه مقام المضاف ... فنحو: (سل القرية) تريد: أهل القرية»[5].

---

[1] ينظر: الكتاب، 1ج، ص272.

[2] ينظر: نفسه ، ج 1، ص310 .

[3] ينظر نفسه ، ج 1، ص337.

[4] ينظر: نفسه ، ج 1، ص331.

[5] الأصول في النحو، أبو بكر محمد بن سهل بن السراج، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط4 ، 1999م، 2ج، ص255 وينظر: الأشباه والنظائر في النحو، جلال الدين السيوطي، المكتبة العصرية، (بيروت)، لبنان، (د.ر.ط)، 2006م، ص: 22/1.

أمّا الاقتصار فخصّ به سيبويه حذف مفعول الفعل المتعدّي ليقتصر على فاعلـــه كاللازم، ويقع أيضاً في المتعدّي لفعلين[1]، وهذا ما ذهب إليه عبـــد القـــاهر فـــي دلائـــل الإعجاز[2] من سرد لأغراض حذف المفعول كالاقتصار، والاختصار.

وذكر أبو البقاء أنّ "الاختصار هو الحذف لدليل" وأنّ "الاقتصار حذفٌ لغير دليل"[3] وكأنّه يعني أن عدم علم السّامع بالمحذوف لا أهمية له لأنّ الفائدة منوطـــةٌ بالمـــذكور، أو لأنّ خفاء الدليل يجعل السّامعَ يذهب في المحذوف كلَّ مذهب، وهذا لا شكّ مقصـــدٌ مـــن مقاصد البلاغة العربية.

أمّا الاستتار فيكون في الضّمائر، والمستتر هو قسيم الضّمير البارز، فالمستتر هو الذي لا تكون له صورةٌ في اللّفظ، ويصبح واجبَ الاستتار عندما لا يتمكّن الظاهر من القيام مقامَه، نحو: أقوم أو نقوم[4]، وهدفه التّخفيف، وقال الكفوي «المستتر: مفروض الوجود مقدراً ولا وجود له بالفعل»[5]، وهو بهذا القول قد خَصَّ المستترَ بالذي لا يظهر مطلقاً (واجب الاستتار).

---

[1] ينظر: الكتاب، ج 1/68 - 71.

[2] ينظر: دلائل الإعجاز في علم المعاني، عبد القاهر الجرجاني، دار المعرفة، (بيروت)، لبنان، ط3، 2001 م ، ص: 112.

[3] الكليات، ص159.

[4] ينظر: شرح قطر الندى وبل الصدى، جمال الدين بن هشام، تأليف محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، (بيروت)، لبنان، ط3، 1998م، ص116.

[5] الكليات، ص 870.

ويتجسّد عندهم الاقتصادُ اللّغوي في المستوى التّركيبي في شقِّه الاستعمالي (البلاغي) تحت ما يسمّى بالإيجاز الذي يُعرّفه الرماني بـ "تقليل الكلام من غير إخلال بالمعنى. وإذا كان المعنى يمكن أن يعبَّر عنه بألفاظ كثيرة ويمكن أن يعبّر عنه بألفاظ قليلة، فالألفاظ القليلة إيجاز. والإيجاز على وجهين: حذفٌ وقِصر؛ فالحذف: إسقاط كلمة للاجتزاء عنها بدلالة غيرها من الحال أو فحوى الكلام. والقِصر: بنية الكلام على تقليل اللفظ وتكثير المعنى من غير حذف"[1]، والإيجاز فرع من فروع علم المعنى، شديد الأهمّية حتّى أردف بالبلاغة في قولهم : "البلاغةُ الإيجاز"، حيث تُراعى في الإيجاز مقاصد المتكلم، لأنّك « ترى به ترك الذكر، أفصحَ من الذكر، والصمتَ عن الإفادة، أزيدَ للإفادة، وتجدك أنطقَ ما تكون إذا لم تنطق، وأتمَّ ما تكون بياناً إذا لم تُبِن»[2]، ويُنقل به أكبرُ قدر من المعاني ببذل أبسط جهد ممكن، «لأنّه لا معنى للإيجاز إلا أن يدل بالقليل من اللفظ على الكثير من المعنى»[3]، كما تُراعى فيه حالةُ المخاطب من باب أولى، لأنّها هي التي تحدّد نوع المقال، حيث قيل: أنّ لكل مقام مقالاً، وقال المبرد: «من كلام العرب الاختصار المُفهِم والإطناب المفخِّم. وقد يقع الإيماء إلى الشيء فيغني عند ذوي الألباب عن كشفه،

---

[1] ثلاث رسائل في إعجاز القرآن للرماني والخطابي وعبد القاهر الجرجاني، تحقيق وتعليق: محمد خلف الله أحمد- محمد زغلول سلام، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط3، 1976م، ص 76.

[2] دلائل الإعجاز، ص 106.

[3] نفسه ، ص 295.

كما قيل لمحة دالّة»[1]. لأنّ المتكلّم قد يحتاج للإطناب في مقامه كحاجتــه للإيجــاز، وإذا استعمل كلاً في موضعه فقد اقتصد.

وحضور هذه الخصائص -التي اقتصرنا عليها في هذا المقام- وغيرها فــي تراثنــا العربي تكاد تنوء به المكتبات العالمية، ناهيكم عن آلاف الرسائل والمذكرات والأبحــاث والمقالات التي يراد بها إظهار صفاء اللّغة العربية، وتنزيهها عن كــل نقــص وعيــب، لنخلص إلى أنّها لغة تحمل بداخلها بذور نمائها ، وما يضمن لها البقاء والاستمرار، وتَــنُمُّ عن مستوى عقلي متحضر راق جدا ومتميز.

فلا أعتقد أنّ مستوى رفيعا كهذا تفرّد به اللّسان العربي وحده عاجز عن حمل العلــوم والفنون التي جاء بها العصر، وإنّما العجز في أبنائه الذين لم يهُبّوا لنجدته، ولم يحرّكــوا ساكنا لتحريره من قيود **الجمود** الذي فُرض عليه.

[1] الكامل في اللغة والأدب، ج1، ص40.

الفصل الثالث

تنمية مهارات اللّغة لدى الطّفل في مرحلة الطّفولة المبكّرة

* النّمو اللّغوي للطّفل.

* مراحل النّمو اللّغوي.

* خصائص النّمو اللّغوي للطّفل.

* تنمية المهارات اللّغوية لدى طّفل ما قبل المدرسة.

* ضرورة تنمية المهارات اللغوية لطفل ما قبل المدرسة.

* تنمية الوعي الصّوتي لدى الطّفل قي البيت.

* طرق تعليم طفل ما قبل المدرسة المهارات اللّغوية.

* نماذج من نشاطات مقترحة.

* توجيهات عامة.

تمهيد

تُعدّ السّنوات الأولى من عمر الطّفل من أهم مراحل نموّه وتكوينه الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي والحركي واللغوي، وهي المرحلة التي يتمّ فيها تشكيل شخصيته الإنسانية، ووضع اللبنات الأولى لبناء الإنسان، وتحديد اتجاهاته وميوله، أو غرس قيم وعادات وتقاليد المجتمع لديه، فحياة الإنسان أشبه بالبنيان، فإن صلحت لبنات أساسه، يمكن أن يكتب له أن يكون بنيانا سليما ويعمر متطاولا شامخا مدى الزمن.

ولا تعود نتائج الاهتمام بالأطفال في هذه المرحلة على الطّفل فحسب، بل تعود على المجتمع ككل على المدى البعيد؛ باعتبار أن التّكوين السّويّ للفرد هو استثمار في البناء البشري.

«ومن الواضح أنّ فترة الطّفولة المبكّرة تبدأ بنهاية العام الثّاني من حياة الطّفل لتستمرّ حتّى العام السّادس، وهي المرحلة التي يمرّ بها طفل ما قبل المدرسة»[1]. «ويطلق بعض العلماء على هذه المرحلة (مرحلة السؤال) وذلك نظرا لكثرة أسئلة الطفل في هذه المرحلة؛ حيث نسمع منه دائما (ماذا؟ متى؟ كيف؟ من؟)، والسبب في ذلك محاولة الطفل الاستزادة المعرفية العقلية، فهو يريد أن يعرف الأشياء التي تثير انتباهه، ويريد فهم الخبرات التي يمرّ بها»[2]، لذلك يجب استغلالها خاصة في تنمية

[1] سيكولوجية طفل ما قبل المدرسة، ص16.

[2] الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، محمود عبد الحليم منسى، إشراف ومراجعة، عزيز حنا داوود، منشأة المعارف، الإسكندرية، ص91،92.

المهارات اللّغوية بحيث يبدأ الطفل في التوجيه نحو الآخرين والتفاعل معهم. فباللغة يعبر عن أفكاره ورغباته، ويتواصل مع الآخرين، كما تمدّه بثروة من المعلومات عن العالم المحيط به، والتي لن يحصل عليها دون استخدامه للغة.

ولابد للطّفل من إجادة اللّغة المتداولة من الكلام قبل دخول المدرسة حتى يتمكّن من السّير فيها، «فالطّفل الذي لا يتمتّع بقدر كاف من الاستعداد اللّغوي يتأخّر في التّعبير اللّغوي، وهذا بالطّبع يكون عاملا من عوامل تأخّره في التّحصيل التّعليمي والدّراسي»[1].

وقد أثبتت العديد من الدّراسات النّفسية أنّ التّعليم في السّنوات الأولى يشكل الأساس الذي يقوم عليه التّعلّم في المراحل التالية؛ يعني«إذا حرم الطّفل من تطوير لغته في فترة الطّفولة المبكّرة يصبح من الصّعب عليه تطويرها في المراحل التالية، وبذا يصعب تحقيق التّطور المعرفي لديه»[2]، ممّا يعوق حسن توافقه مع بيئته.

كما يجمع علماء النّفس على أنّ هناك عوامل[3] ترتبط بشخصية الطّفل، وبمدى نضجه الوجداني، وبمدى قدرته على تركيز الانتباه، ومستوى نضجه العقلي في تعلّم المهارات الخاصة باللّغة، «ولعلّ من الحقائق المعروفة في هذا المجال أن العمر العقلي

[1] تنمية الاستعداد اللغوي عند الطفل، ص15.

[2] تعليم اللغة في منهج تربية الطفولة المبكرة، عبد الرحيم صالح عبدالله، دار حنين، عمان، ط2، 2002، ص37.

[3] انظر نفسه ، ص 55 إلى 59.

عند الطّفل يزداد بازدياد عمره الزّمني وتقدّمه فيه، وهذا ممّا يؤكّد العلاقة بين العمر العقلي والعمر الزّمني للطّفل، لأنّ العمر الزّمني يعطي الطّفل النّضج الكافي للتّعلّم... ولقد أجريت دراسات عديدة لتحديد العمر العقلي المناسب الذي يكون فيه الطّفل مستعدّا لغويّا. واستقرّت آراء أصحابها على أنّ الحدّ الأدنى قد يكون ستّ سنوات، وقد يكون ستّ سنوات وسبعة أشهر، وقد يكون حسب البعض منهم سبع سنوات»[1]. ومَردّ هذا الاختلاف في تحديد الحدّ الأدنى للعمر العقلي للطّفل إلى جملة من العوامل المؤثّرة في حياته ومنها: الجسمية والنّفسية والاجتماعية، ونقص الخبرة، «ولهذا فإنّ الدّراسات الكثيرة التي أجريت في مثل هذه الحالات بيّنت أنّ عمر ستّ سنوات وستّة أشهر قد يكون العمر الذي يتّفق عليه الكثيرون على أنّه العمر العقلي المناسب لدخول المدرسة»[2].

بالإضافة إلى أنّ هناك شروطا لتّعلّم الطّفل تلك المهارات منها:

- مدى وضوح إحساسات الطّفل السّمعية.
- مدى فهمه لمعاني الأصوات والكلمات.
- نمو قدرة الطّفل على التّجديد حتى يستطيع أن يعبّر بها عمّا يريد في مختلف المواقف، لا مجرّد تكرار لما يسمعه.

---

[1] تنمية الاستعداد اللغوي عند الطفل، ص 16.

[2] نفسه ، ص 17.

- نمو قدرة الطّفل على محاكاة الأنماط اللّغوية.

فهذه العوامل والشّروط يجب ألاّ تخفى على من تقع على عاتقه مهمّة تعليم الصّغار بصفة عامّة، ما دام «الطّفل يحتاج في نموّه وبخاصة في المراحل الأولى من حياته إلى من يوجّهه ويأخذ بيده وينير له الطّريق، والطّفل بطبيعته ممتلئ بالرّغبة الشّديدة المتعطّشة إلى التّعلّم، ولكنّه في الوقت نفسه يفتقد القدرة والخبرة والثّقة على أن يعلّم نفسه...وعليه فإنّ للوالدين والمربّين والمربّيات دورا خطيرا في توجيه الطّفل ومساعدته على التّعلّم»[1]، لما لهذه المرحلة من أثر واضح على شخصية الطّفل بصفة عامّة، وعلى لغته بصفة خاصّة سلبا أو إيجابا.

وقبل التّطرّق للجانب التّطبيقي الخاصّ بطرق وكيفيات تنمية المهارات اللّغوية لطفل ما قبل سنّ التّمدرس، رأينا ضرورة التّعريج على لغة الطّفل من حيث نموّها ومراحلها وخصائصها، لتكون بمثابة المرجع لنا، ولتسهّل على القارئ معرفة الخلفيّة المعتمدة في بنائنا للنّماذج المقترحة.

النّمو اللّغوي للطّفل:

يبدأ النّمو اللّغوي الوظيفي للطّفل منذ البداية الأولى لحياته؛ حيث يكتسب الخبرات اللّغوية عن طريق معايشة الآخرين والبيئة المحيطة به، فالطّفل لديه قابليّة للتّعلّم مع

[1] التربية الحديثة للأطفال، إسماعيل خليل إبراهيم، كتابنا للنشر، لبنان، ط1، 2008، ص72.

بداية إدراكه الحواسّ المختلفة. ويتطوّر هذا النّمو خلال سنوات ما قبل المدرسة تطوّرا سريعا، حيث يمرّ بأقصى سرعة له خلال هذه الفترة.

ولمّا كانت اللّغة من ضرورات الحياة والاتّصال ومن أساس التّفكير، فإنّ من الضّروري استغلال هذه الفرصة لإكساب الطّفل قدرا كبيرا من المفاهيم والألفاظ والكلمات التي تنمّي من محصوله اللّفظي، وتمكّنه من اكتساب المهارات اللّغوية في التّعامل والتّفاعل مع الآخرين.

واللّغة شأنها شأن أكثر المهارات المعقّدة أمر يصعب تعلّمه، ولا سبيل إلى التمكّن منه دفعة واحدة؛ حيث تمرّ لغة الطّفل بفترات نموّ سريعة، وأخرى أقلّ نموّا، ولكنّها تظلّ تدريجيا إلى غاية أن يكتسب ثروة لغوية هي حصيلة قاموسه اللّغوي. « ويمكن القول – من خلال الدّراسات التي أجريت من قبل المتخصّصين في هذا المجال– أنّ الأطفال في سنّ ثلاث سنوات لديهم رصيد لغوي يقدّر بحوالي تسعمائة كلمة، وفي سنّ أربع سنوات يقدّر رصيدهم اللّغوي بألف وخمسمائة كلمة. وفي سنّ خمس سنوات يقدّر هذا الرّصيد بحوالي ألفي كلمة، وفي سنّ ستّ سنوات تقدّر بألفين و خمسمائة كلمة»[1]. ويعني هذا أنّ الطّفل قبل أن يلتحق بالصّف الدّراسي يكون قد تحصّل على رصيد لغوي هائل يؤهّله لمسايرة التّعلّم بصفة عادية.

[1] تنمية الاستعداد اللغوي عند الطفل، ص53.

ونرى أنّ هذا الرّصيد اللّغوي يساعد الطّفل كثيرا في تنوّع كلامه، وعدم عجزه عن التّعبير في المواقف المختلفة، من خلال فهم مدلولات اللّغة المنطوقة، بالإضافة إلى قدرته على التّمييز بين أصوات الألفاظ خاصّة المتقاربة، وهذا ما يكسبه طلاقة اللّسان، وسلامة النّطق والتّعبير.

وتعتبر سعة الثّروة اللّغوية للطّفل إحدى المهارات الاتّصالية في حالة تعبيره، وفى حالة استقباله لمضمون الاتّصال، وتظلّ اتّصالات الأطفال قليلة الفاعلية طيلة الفترة التي تسبق اكتساب اللّغة.

مراحل النّمو اللّغوي:

تعدّ مرحلة الطّفولة المبكّرة مرحلة أسرع نموّ لغوي تحصيلا وتعبيرا وفهما بالنّسبة للطّفل، ويمرّ التّعبير اللّغوي عنده بمرحلتين وهما كالتّالي:

أ / المرحلة الأولى :

وهى مرحلة الجمل القصيرة، وتكون فى العام الثّالث، وفيها يستطيع الطّفل أن يتكلّم بجمل بسيطة تتكوّن من ثلاث إلى أربع كلمات، وتتّسم بالسّلامة من النّاحية الوظيفية، أي أنها تؤدّي المعنى رغم أنّها لا تكون صحيحة تماما من ناحية التّركيب اللّغوي[1].

---

[1] انظر: الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، ص97.

ب / المرحلة الثّانية :

وهى مرحلة الجمل الكاملة، وتكون فى العام الرّابع، وتتكوّن الجمل من أربع إلى ستّ كلمات، وتتميّز بأنّها جمل مفيدة تامّة الأجزاء وأكثر تعقيدا ودقّة في التّعبير. وفي نهاية هذه المرحلة العمرية يكون الطّفل قد تمكّن من السيطرة على لغته، بل ويستفيد منها بفعالية، كما يتمكّن من التّعرف على الوضع الاجتماعي، بحيث يحدّد المناسب وغير المناسب لكلّ موقف على حده، بهذا تتكامل لغته مع وظائفها الطّبيعية الشّخصي منها والاجتماعي، الأمر الذي يعكس درجة النّضج التي وصل إليها الطّفل. ومن خلال هذا يكون بلوغ الطّفل عامه الثّالث هو بداية المرحلة المستهدفة لتنمية مهارته اللّغوية في البيت أولا، ثم في الروضة بعد ذلك[1].

خصائص النّمو اللّغوي للطّفل:

يتميّز النّموّ اللغوي بعدة خصائص أهمّها[2] :

- يغلب على لغة الطّفل التّعلّق بالمحسوسات لا المجردات، فإدراكه قائم على الحواسّ، مما يتطلب الاستعانة بالوسائل التعليمية التي تحقّق هذا الغرض، فنحن بحاجة ماسّة «لتزويد الأطفال بأنواع مختلفة من المواد والأشياء والأثاث والتجهيزات المثيرة لاهتمامهم، ولابد من الاعتراف بأهمية المواد في إضفاء

[1] انظر: الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة ، ص97.

[2] انظر، تنمية الاستعداد اللغوي عند الطفل، ص 65 إلى 68.

الحيوية على البرامج التربوية، وإكسابها القدرة على جذب انتباه الأطفال، وتزويد هذه المواد بما يساعدها على تحدي قدرات الأطفال، وتنميتها عن طريق تحقيق المتعة لهم وهم يلعبون بهذه المواد».[1]

- للنّموّ اللّغوي في مرحلة رياض الأطفال أو ما قبل المدرسة قيمة كبيرة في التّعبير عن النّفس، والتّوافق الشّخصي والاجتماعي، والنّمو العقلي.

- يتّجه التّعبير اللّغوي في هذه المرحلة نحو البساطة، وعدم الدّقّة في التّعبير والفهم، ويبدأ النّطق يتحسّن شيئا فشيئا، فالتّعبير يكون في بادئ الأمر بكلمة، فجملة قصيرة، ثم جمل مفيدة.

- قدرة الطّفل على الفهم تسبق إلى حدّ بعيد قدرته على توظيف ما يسمع من الكلمات، ولكلّ طفل مفاهيمه وتراكيبه الخاصّة في الاستفهام، والتّعجب، والاستغاثة، والأمر، والنّهى، والرجاء، والعتاب، والتّهديد، والاستنكار، والقسم، وغير ذلك من المعاني.

- يكون ازدياد مفردات الطّفل بسبب التّعليم المباشر للكلمات، وبسبب حبّ الفضول، وحبّ الاستطلاع لمعرفة معاني بعض الكلمات، وتكون عيوب الكلام أكثر عرضة للظّهور في الوقت الذي يتعلّم فيه الطّفل الكلام.

[1] تعليم اللغة في منهج تربية الطفولة المبكرة، ص 171.

واعتمادا على ما سبق يمكننا أن نقدّم من خلال هذا الفصل شبه التّطبيقي نصائح عامة ونماذج من النّشاطات التي تساعد على تنمية المهارات اللّغوية لدى الطّفل في مرحلة الطّفولة المبكّرة في البيت والرّوضة على الخصوص، بشرط أن تكون الظّروف التي يتمّ فيها تعليم اللّغة أقرب ما تكون إلى الظّروف الطّبيعية. وهذا الشرط أساسي؛ إذ به نعوِّض البيئة النقية المساعدة في اكتساب اللغة بالفطرة كما سبق أن بينا ذلك، وهو شرط ما فتئنا ننادي به من خلال هذا البحث باعتباره الأنجع والأقرب لاكتساب اللغة، بالإضافة إلى الاعتماد عليه في تعليم اللغات الأجنبية من طرف المعاهد العالمية المتخصصة في هذا الشأن، ويمكن أن يعتمد عليه في تعليم اللغة العربية الفصحى في المراحل الأولى من التعليم خاصة المرحلة الابتدائية.

تنمية المهارات اللّغوية لدى طّفل ما قبل المدرسة:

مفهوم المهارات اللغوية:

المهارات في اللغة: جمع مهارة، وهي الحذق في الشيء والإحكام له، والأداء المتقن له. يقال مهر الشيء مهارة أي: "أحكمه وصار به حاذقا، فهو ماهر".[1]

والمهارة الإحاطة بالشيء من كل جوانبه، والإجادة التّامّة له. يقال الماهر:" الحاذق لكّل عمل والسّابح المجيد."

[1] انظر: لسان العرب، مادة(مهر)، ج6، ص4287.

فالمهارة هي قدرة تتكون عند الإنسان نتيجة الممارسة العضلية، أو الذهنية لعمل من الأعمال، وتهيئ له القيام بهذا العمل في سهولة ودقة مع الإتقان في الأداء، والتكيّف مع تغيّر الظروف .

وينطبق هذا الكلام على المهارة اللّغوية؛ إذ هي قدرة أو استعداد يمكِّن المتعلم من إنجاز أدائه اللغوي تلقياً وتعبيراً في سهولة ودقة. وتتدرج تحت هذه القدرة اللّغوية مهارات مختلفة لكل علوم اللّغة، ونشاطاتها المختلفة.

«فالمهارة في هذا السياق صفة منهجية وعلمية تقوم بالإنسان بحيث يكون متقنا للعمل أداءً له على أحسن نسق رتقا بلا فتق، وقوة بلا ضعف، ومرونة بلا تعسف، وديمومة بلا انقطاع؛ في نباهة وفطنة وحضور بديهة انطلاقا من معايير الخبرة والتّمرّس»[1].
والمهارات اللغوية هي إحكام النطق والفهم والإتقان والتمرس، والتداول للغة نطقا واستماعا وتحاورا وقراءة وكتابة، بحيث إذا أتقن الممارس من اللّغة هذه المستويات بنية وتركيبا ودلالة وأسلوبا على جهة الإحكام، سُمِّي ماهرا باللّغة، وانتقلت في حقه من ثقافة نظرية إلى مهارات تداولية وآليات تطبيقية فيها روحه ووجدانه وبصمته الخاصة من حيث طرائق التعبير والتحرير والتفكير والإبداع[2].

[1] مفهوم المهارات اللغوية في سياقها العربي، لمهابة محفوظ الميارة، المدوّنة الشخصية، http://www.maktoobblog.com

[2] نفسه.

ويشير مفهوم المهارة في اللّغة إلى أن المهارات ليست مجرد أسلوب أدائي يقوم به الممارس للغة، بل إن التمهّر لا يتجسّد إلا إذا اتّسمت الأعمال المهارية بخصائص الشمول والمرونة والحذق والإجادة وديمومة التمرس للشيء من قبل المتعلمين ، فكل ما يرتبط بالمهارات الأدائية لا بد أن يكون القائم به متمكنا منه على جهة الإتقان والتّمرّس والحذق.

فاللّغة بخصائصها التّفاعلية والتّداولية والتّواصلية كائن حيّ متنامٍ، له خصائصه التّطوّرية والحركية، وهي الرّوح الدافعة والمحركة للنشاط الفكري والعقلي للكائن الإنساني، والدّالة على قدراته النّقدية والحوارية والإبداعية، وأساليب فهمه وتفكيره وحكمه على الأشياء، وأداته المثلى في تنمية العلاقات الاجتماعية والإنسانية والحضارية. ومن الجدير بالذّكر أنّ مهارات اللّغة العربية التي سنركّز عليها هنا هي مهارة الاستماع (التلقي)، ومهارة الكلام(الإنتاج). فاللّغة عموما تنقسم إلى نوعين:

- لغة استقبالية تتطلّب السّمع والفهم.

- لغة تعبيرية تتطلّب إنتاج اللّغة المنطوقة والمكتوبة وفق قواعد تركيب اللّغة وصياغتها.

ولعلّه بتكامل هذه المهارات في حياة المتعلّم في بيئة تعليمية متفاعلة، ومتحركة تتكوّن لديه مهارات حيوية جديدة مهمة في عالم اليوم؛ هي المهارات الحوارية والنّقدية

والإبداعية، والشّعور الواعي بأهمية اللّغة العربية، ومنزلتها في تكوين المشترك الوجداني والحضاري للأمّة العربية والإسلامية .

ضرورة تنمية المهارات اللغوية لطفل ما قبل المدرسة:

من المؤكّد أن الطّفل الذي لم تُتَمَّ مهارته اللّغوية قبل التحاقه بالصّفوف الدّراسية بشكل رسمي عند بلوغه عامه السادس، يجد صعوبات جمّة في فهم اللّغة التي يستعملها المعلّم نظرا إلى طبيعة الجوّ المدرسي الذي يستدعي استعمال مفردات جديدة، وصيغ لم يسبق للطّفل أن سمعها. كما أنّ المدرسة قد تفرض على التّلميذ نمطا جديدا وصارما من استعمال اللّغة والنّطق، وهذا بالضرورة يزيد من أعباء التكيّف مع الظّروف الجديدة.

وقد تفرض المدرسة على التّلميذ أن يبدأ في تعلّم القراءة والكتابة منذ البداية، ومن المعروف أنّ الكتابة والقراءة امتداد لقدرات لغوية مبكّرة. ومن الشّائع أن التّلميذ يستعمل عددا كبيرا من الكلمات في اليوم، ولذلك فمن المتعذّر عليه أن يقفز قفزة كبيرة ما بين الكلام الحرّ، والقيام بمهام جديدة كلّ الجدّة، تضع قيودا على ما يستطيع أن يفعله.

تنمية الوعي الصّوتي لدى الطّفل في البيت:

وتبدأ بصفة عادية منذ ولادة الطّفل، لذلك يجب على الأم بالخصوص أن تنتبه إلى كلّ ما يعيق السّمع لدى طفلها، أو يضعف حاسّة السّمع لديه، فعليها أن تجنّبه الأصوات ذات الموجات العميقة المتمثّلة في صوت المذياع والتّلفزيون، أو غيرهما من الأجهزة الحديثة التي من شأنها أن تشوّش على الإثارات السّمعية الدّقيقة؛ مثل أصوات أفراد العائلة، أو زقزقة العصافير، أو مواء القطط، أو خرير الماء، أو الأصوات الطّبيعية المختلفة داخل البيت وخارجه، لذا يكون توفير محيط طبيعي هادئ مفيداً جداً للطّفل.

ويعد غناء الأم وسيلة من الوسائل العملية التي تساعد على إثارة الوعي الصوتي لديه فهو أكثر تنبُّهاً لصوت أمّه الذي يحبّه ويعرفه. وقد أدرك العرب منذ القديم «أصول تربية الطفل، ومعرفة الوسائل التي تضمن له صفاء المزاج، وارتياح القلب، وهدوء الأعصاب، وراحة البدن. وفي المعاجم اللّغوية كثير من الألفاظ الدالة على الحركات التي كانت تأتي بها الأم أثناء تنويم طفلها وتلعيبه ومضاحكته، أذكر منها:

- البأبأة : وتعني إرقاص الولد ومناغاته، وهزّه بين الذراعين، وقول من يرقّصه: بأبي أنت.
- التزفين : وهو ضرب من الحركة مع صوت»[1].

[1] أغاني ترقيص الأطفال، ص 49.

فالتّرنُّم بالكلمات الموزونة، والمقاطع المسجوعة ذات النّغم الناعم نراه أكثر وقعا وإثارة لإحساسات الطفل السّمعية، ممّا يستوجب التّنوع في المقطوعات القصيرة، التي تضمن وجود جميع الأصوات.

كما يمكن أن نستغل كل الأشياء والأدوات واللُّعب ذات الأصوات المختلفة بهدف تحديد الأصوات العامة وتمييزها عن غيرها، مثل: جرس، دف، خشخاشة طفل، مزمار، لعبة معينة...، فالطفل الصغير تستهويه الأصوات بشكل خاص، لذلك على الوالدين وكل أفراد العائلة أن تشترك وتساهم في جعل صغيرها ينتبه إلى الأصوات، ويحدّد مصدرها، ويميّز بينها.

طرق تعليم طفل ما قبل المدرسة المهارات اللّغوية:

قبل الشروع في تعليم الطفل الصغير المهارات اللغوية الأساسية يجب أن نراعي طبيعة النمو اللغوي عنده؛ بحيث نركز على الفهم أولا والاستعمال ثانيا وعلى التكامل بين التدريب المباشر، والاستعمال التلقائي بعد ذلك، دون أن نغفل عن التأكد من سلامة الطفل من الناحيتين العضوية والنفسية، لنضمن له تعليما راسخا يكون كفيلا بتزويده المهارات الأساسية (استقبال الأصوات- الفهم والإدراك- إصدار الأصوات) التي يحتاجها في التطور الاجتماعي الاتصالي، وكذا في مزاولة دراسته الرسمية بدء بالمرحلة الابتدائية.

ومن بين الأهداف والخبرات اللغوية في رياض الأطفال مايلي:

تدريب الطفل على الإصغاء (الاستماع) الجيد.

تدريب الطفل على النطق الواضح السليم.

تنمية مفردات الطفل اللغوية.

تدريب الطفل على التعبير والكلام.

تدريب الطفل على سرد الأحداث في تسلسل سليم من خلال سرد القصص.

تنمية قدرة الطفل على الحوار والمناقشة.

تدريب الطفل على الاهتمام بمعرفة معاني الكلمات الجديدة.

نماذج من نشاطات مقترحة:

1 – نشاط تدريب ذاكرة الطّفل السّمعية على استدعاء الأصوات:

الفئة المستهدفة(3 إلى**4** سنوات**)**

يمكن لمعلمة الروضة أن تعتمد على مجموعة من النشاطات التي تنمي الذاكرة الصوتية خاصة لدى الفئة المستهدفة؛ إذ يتعين عليها أن تختار لنشاطها (المقترح) مجموعة هائلة من الصور والرسوم والنماذج والمجسمات لحيوانات وطيور تكون في غالبها مألوفة للطفل بغية التعرف عليها، وتقليد أصواتها مثل: (دجاجة، ديك، قطة،

حصان، بقرة، بطة، حمامة، عصفور...). ثم تقوم بتعليقها إن كانت صورا ورسوما، أو بوضعها على طاولات إن كانت نماذج و مجسمات، ويتم هذا النشاط بطريقتين:

الأولى : إصدار صوت خاص بحيوان أو طير ما، من طرف المعلمة أو أحد الأطفال الذين يحسنون التقليد، كما يمكننا اللجوء إلى التسجيلات الصوتية، ثم يطلب من الطفل تحديد الصورة أو النموذج المناسب للصوت المسموع.

الثانية : تعيين حيوان أو طير من المجموعة المعروضة، ثم يُسأل الأطفال عن صوته المناسب، وبالمهارة الصوتية التي من المفترض أن تكون المعلمة تمتلكها تساعد الأطفال على استدعاء الأصوات، وتقليدها.

وهذا النشاط يساعد أيضا في إثراء قاموس الطفل بشكل واضح –وإن لم يكن مقصودا– من خلال التعرف على مجموعة جديدة من الألفاظ والمفردات الخاصة بأسماء بعض الحيوانات والطيور التي لم يسبق أن تعرّف عليها، أو يعرفها باسم آخر رسخ في ذهنه من خلال لهجته العامية، وهذا نتيجة اختلاف البيئة والأسرة التي ينحدر منها كل طفل.

بالإضافة إلى هذا يمكن للمعلمة أن تنظم ألعابا وتدريبات لإثارة إحساسات الطفل السمعية للأصوات بما تراه يصلح من نشاط مع مراعاة الفروق الفردية، والاهتمام أكثر بذوي السّمع الضعيف، وبطيئي الاستجابة، كما يمكنها أيضا أن تعنى بمهارة التمييز

السمعي من خلال «توجيه انتباه الطفل نحو أصوات الكلمات، والتمييز بين الأصوات المتشابهة، والمختلفة، وهذه المهارة من مهارات الاستقبال اللغوي، التي لها أهميتها، وحيويتها في تعلم القراءة، وقد وجد خبراء علاج ضعف القراءة أنّ عدم تعلّم الطّفل سماع أصوات الكلمات بشكل صحيح منذ وقت مبكّر جدا من عمره سبب هام من أسباب فشله في تعلّم القراءة، ومن أسباب ضعفه في التّهجئة، والإملاء»[1]. ويتجسد هذا الكلام عمليا بتمرين الأطفال على الاستماع بعناية للفروق الصغيرة بين الكلمات التي تتشابه إلى حد كبير في أصواتها مثل: (سار–صار– زار)، (ألم– قلم– علم) وغيرها من الكلمات.

2 – نشاط يساعد الطفل على فهم المسموع والكلام المنطوق:

الفئة المستهدفة(4–5 سنوات)

من المُسلَّم به من خلال الدراسات الميدانية أنّ الطّفل في هذه المرحلة له قدرة على فهم المسموع والكلام المنطوق، ولقد لفت انتباهي أيضا – وأنا بصدد تحضير هذا البحث – ما كان من أمر ابنتي الصغيرة التي تبلغ من العمر أربع سنوات وخمسة أشهر، إذ إنها سمعت أخاها الذي يكبرها سنا بقليل يقرأ (بغية الحفظ) سورة النصر، وكان قد توقّف عند كلمة "يدخلون" مرات كثيرة، فتبيّنتْ ما ينقص العبارة، أو على

[1] تعليم اللغة في منهج تربية الطفولة المبكرة، ص 254.

الأقل ما يقتضيه الفعل "يدخلون" من متمّم، فهرعت تسألني: "أين يدخلون؟". ولقد راعني في الأمر أنها كانت منشغلة بلعبها، ثم إنّها سمعت أخاها مرات كثيرة يقف عند قوله تعالى "إذا جاء نصر الله" فلم تعقب. وإني على يقين الآن لو كان قد توقّف عند "جاء" لتساءلت: من الذي جاء؟. وكان من نتائج هذا أن وجدتها بعد أيام قليلة تعيد ما سمعته نتيجة التّكرار وقد حفظته تماما، ولم تزد فوق قوله "يدخلون في دين الله أفواجا" لأنها لم تسمع كامل السورة، والغريب في الأمر أنّها كانت تقف عند كلمة **'أفواجا'** بتنغيم ينمّ عن الاستزادة، فتعجبت كثيرا لإدراكها –رغم طول الكلام، وبعد الجواب عن الشرط– أنّ العبارة ينقصها شيء وهو جواب الشرط؛ فــ**'إذا'** تقتضي جوابا هو "فسبّح بحمد ربّك"، ولم تكفّ عن تلك النبرة الاستفهامية إلا عندما لبَيْتُ طلبها، هنالك أدركت مدى تقصيرنا في تنمية المهارة اللّغوية لأطفالنا قبل الالتحاق بصفوف الدراسة، لذلك استوحيت معظم النشاطات من هذه الحادثة التي حفزتني كثيرا على أن أطبقها على ابنتي أولا، ثم أفيد بها الأمهات والمربّين عموما ثانيا.

ويبدأ هذا النشاط بكيفية بسيطة، حيث يُطلب من الطّفل أن يقوم ببعض الأفعال التي يؤمر بها بصيغة فعل الأمر، على أن تكون العبارات وما يطلب منه مألوفا لديه، وناقص المعنى، لكي تكون استجابته بطيئة، مستفهما عنها، ومن جملة هذه الأمثلة ما يلي:

- **أحمد! اِفتَحْ**... (ونتعمد طبعا عدم إتمام الجملة، فإذا كان هذا الفعل قد ارتبط بفتح الباب عادة فإن الطّفل قد لا يتوانى في فتحه، لذلك دع الباب مفتوحا، واطلب منه أن يفتح ...حتى يسألك ماذا يفتح، أو يردّ: الباب مفتوح، أو يقول أفتح النافذة!؟ بنبرة التعجب الاستفهامي، لأن قامته لا تسمح له بالقيام بهذا الفعل).

- **كوثر! اُمشُطِي**...(هنا تكون الاستجابة عادية، إلا إذا كانت الوسيلة غير متوفرة، فإنّها سوف تسأل عنها، فتقول أين المشط؟ أو المشط غير موجود. أو...). وهذه النماذج عادة ما تكون فيها الأفعال متعدية، ويُتعمَّد عدم ذكر المفعول به، ورغم ذلك يلاحظ أنّ الطّفل قد لا يسأل عن المتمّم لأنّه معلوم بالضّرورة، أو لأنّ الفعل مرتبط بذهنه بمتمّم ثابت كما بيّنا ذلك. ويجب أن تكون كلّ الأفعال مألوفة لدى الطّفل، إلا إذا كان المقصود التّعرف على اللّفظ أو الفعل من أجل اكتسابه. كما يمكن أن نأمره بأفعال لازمة مثل: اجلسْ- قمْ - اركضْ- صفقْ...وهذا يكسبه كذلك القدرة على التّمييز بين الأفعال التي يقوم بها الفاعل، وبين الأفعال التي يقوم بها الفاعل، ولكنّها تقع على غيره، وهذا النشاط وغيره يساعد أيضا على تثبيت بعض قواعد نظام اللّغة في ذهن الطّفل لتكوّن لديه نماذج نفسية يرجع إليها آليا في فهم وإنتاج الكلام.

- **إذا صفقت مرتين...**(إن للطفل قدرة هائلة على الفهم، بما يملك من حس ومعرفة لخصائص بعض الأدوات، مثل أدوات الشرط). ففي المثال السابق سوف لا يتردد الطفل في أن يقول: "ماذا أفعل؟". "ماذا يحدث؟". وهذا ما حصل فعلا مع ابنتي التي ذكرتها سابقا، والتي أدركت جواب الشرط لــ 'إذا' في هذا المثال دون روية، ويرجع ذلك لقِصر العبارة وقرب الجواب من الشرط، فحذفه أو عدم ذكره، أو التباطؤ المتعمد في إتمام الجملة يجعل الطفل يستفسر عنه، بعكس ما إذا كان الجواب طويلا، لذلك يجب عدم إرهاق الطفل بالجمل المفرطة في الطول، خاصة في المراحل الأولى للروضة، ولقد ثبت أنّ الحجاج بن يوسف[1]– وهو من أفصح الأمراء– لم يكن يلحن إلا في قوله: ﴿**قُلْ إِنْ كَانَ آبَاؤُكُمْ وَأَبْنَاؤُكُمْ وَإِخْوَانُكُمْ وَأَزْوَاجُكُمْ وَعَشِيرُتُكُمْ وَأَمْوَالٌ اقْتَرَفْتُمُوهَا وَتِجَارَةٌ تَخْشَوْنَ كَسَادَهَا وَمَسَاكِنُ تَرْضَوْنَهَا أَحَبَّ إِلَيكُم مِنَ اللهِ وَرَسُولِهِ...**﴾[2] فكان يرفع "أحبّ" وهي منصوبة[3]، ولعلّ السّبب في ذلك هو تأخّر الخبر وطوله.

ويستفاد من هذا أن نتدرج في الجمل من البسيطة إلى المركبة، ومن القصيرة إلى الطويلة، حسب قدرة الطفل العقلية، ومدى استيعابه كذلك.

---

[1] قال الأصمعي: "أربعة لم يلحنوا في جد ولا هزل: الشعبي، وعبد الملك بن مروان، والحجاج بن يوسف، وابن القرية، والحجاج أفصحهم ".

[2] سورة التوبة، الآية: 10.

[3] أخبار النحويين البصريين، أبو سعيد الحسن السيرافي، تحقيق طه محمد الزيني، ومحمد عبد المنعم خفاجي، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، القاهرة، ط1، 1955م، ص 17،18.

وإذا كنا قد مثلنا في هذا النموذج بجواب الشرط، فهذا لا يعني أنّه مقصود بذاته بل المقصود كل الجمل التي تكون غير تامة بحيث نساعد الطفل على فهم الكلام المنطوق من خلال تعمُّدنا بتر الجمل، وقطع الكلام، حتى ننشط فيه ما يساعده على ربط ما لم يُذكر بما يُسمع، كما يمكن أن يُستغل مثل هذا النشاط في إثراء الحصيلة اللّفظية للطفل، واكتساب الأنماط اللّغوية التي تكون بمثابة المخزون والمرجعية اللّغوية التي تساعده على إنتاج الكلام وتأليفه.

- **العصفوران <u>الصغيرة</u> يزقزقان. <u>الصورة معلقتان</u> على الجدار. النافذة <u>الكبير</u> مفتوحة....** ويعتمد على مثل هذه الجمل لقياس قدرة تركيز الطفل، وفهمه للصفات والتفريق بين ما يصلح لموصوف ما، وما لا يصلح لموصوف آخر، كما يتعمد في هذا النشاط على وصف المذكر بالمؤنث والعكس، أو وصف المثنى بالمفرد أو الجمع، إلى غير ذلك من النماذج التي تجعل الطفل ينكر هذا ويصحّحه على الفور، وعلى الرغم من ذلك يجب أن نحذر من هذا النشاط حتى لا يتسلل تركيب خاطئ إلى لغة الطفل.

- **<u>وقف الكتاب</u> فوق الطاولة:**

لابد أن ننبّه الطّفل من خلال هذه النماذج على وجود علاقة معنوية بين الفعل وفاعله؛ فلا يعقل أن تكون جميع الأفعال صالحة لأي فاعل كان. «وهذه الميزة

مهمة في اختيار الاسم المناسب للفعل المناسب، حيث إنّ بعض الأفعال لا تأخذ إلا فاعلا حيا مثل شرب، وأكل. وبعض الأفعال لا تأخذ إلا فاعلا غير حيّ مثل تبخّر، تمدّد، انصهر»[1].

وهذه النماذج عبارة عن عينات بسيطة ألفاظها متداولة مفهومة، ومناسبة لسن الطفل، ذكرناها لنبين قدرة الطفل على فهم المسموع، وقدرته على ربط وحدات العبارة أو الجملة ببعضها ربطا محكما؛ أي إدراك العلاقات بين الكلمات في الجمل.

3 – نشاط يساعد الطفل على الكلام والتعبير:

أ – عن طريق اللعب:

الطفل يميل كثيرا إلى اللعب الجماعي، لذلك يمكن أن يستغل اللعب في إثارة مهارات الطفل اللغوية، فمعرفة مسميات مختلف الأشياء، وألوانها، وعددها، كفيل بمساعدة الطفل على نمو اللغة لديه.

وهناك نشاطات عديدة ومتنوعة يعتمد فيها على اللعب الموجه الذي تعطى فيه الحرية الكاملة للطفل في أن يتحرك ويمرح ويلهو، وفي نفس الوقت يتعلم، فبإمكاننا أن نجعل الطفل يتحدث من خلال «استخدام الدمى في تمثيل أدوار إنسانية، مثل دور أم، وطفل في موقف الاستيقاظ في الصباح، وتقوم المعلمة في البداية بالتحدث بدور

[1] قواعد تحويلية للغة العربية، ص67.

الشخصيتين، وبعد ذلك تشجع طفلين على الاستمرار في تمثيل الدورين، بحيث يتحدث كل منهما بطريقته الخاصة، والأدوار الإنسانية التي يمكن أن تستخدم الدمى في تمثيلها مثل: - محادثة بالهاتف،- طفل يطلب نقودا من والديه لشراء قطعة حلوى،- دمية تدعو أخرى إلى حفلة... »[1].

ب – عن طريق القصة :

إن لأسلوب التعليم من خلال القصة آثاراً تربوية بليغة، ذلك لأن التعليم بالقصص يشوق المتعلمين، ويشد انتباههم، مما يجعلهم هادئين منصتين، ويؤثر في عواطفهم ووجدانهم، وتعودهم على التركيز ومتابعة الأحداث والربط بين الأفكار، بالإضافة إلى أنّ القصة تساعد على تنمية مهارات اللغة، فهي تعمل على زيادة الثروة اللغوية عند الطفل، وذلك من خلال إثراء حصيلته اللغوية المتمثلة في زيادة مفرداته، واتساع معجمه اللغوي. فلغة الطفل تنمو من خلال التقليد، وهذا ما يفرض علينا أن نقدم للطفل النماذج الجيدة من القصص لأنه سوف يقلّدها ويحاكيها في حياته اليومية، فعلى المعلمة أن تُسمع الأطفال القصّة بأسلوب رائع وجذّاب ومشوّق.

[1] تعليم اللغة في منهج الطفولة المبكرة، ص 195.

وقد تعمّدنا عدم التمثيل بقصة من القصص المناسبة هنا، واكتفينا بالإشارة إلى معايير انتقائها، والشروط التي يجب أن تتوفّر فيها، وفي من يحكيها ويقصها(وهو المعلم، وغالبا ما نقصد به معلمة الروضة).

ما يجب أن يراعى في القصّة:

أن تكون القصة بسيطة وسهلة ليتمكّن الطّفل من حفظها بسهولة.

أن تحمل معاني هادفة.

أن تلائم مستوى الطّفل الثّقافي وواقعه وخبرته.

أن تكون مشوّقة، ذات صور ملوّنة واضحة.

- أن يكون فيها تكرار .
- أن تنمّي إحساس الطّفل بالنّشاط والحيويّة.
- عدم تكثيف الأفكار في القصّة الواحدة، وعدم تكرار فكرة واحدة لمجموعة من القصص.

كيفية تقديمها:

إن التوقف أثناء قراءة القصّة، أو البطء في قراءتها، وتبادل الحوار مع الطفل حول الأحداث، أو التركيز على مهارة ما، من شأنه أن يطلق العنان للكلام على لسان الطفل. وإنّ مناقشته في أحداث القصّة، وربطها بخبرة سابقة مرّت عليه، وسؤاله عن رأيه، وحثّه على إعادة سرد القصّة بألفاظها الجديدة، أو مرادفاتها من قاموسه اللّغوي، من شأنه كذلك أن يطلق لسان الطفل في الكلام والتعبير عن الأحداث، وتعلّم تلك المفردات الجديدة، وزيادة حصيلته اللّغوية. وإذا لم ننجح في جعل الطّفل يتحدّث وينطلق في الحديث والكلام، فما الفرق بين الطّفل المعاق والطّفل السّليم؟!.

ج – عن طريق حفظ القرآن الكريم:

إنّ القرآن الكريم له خواص لا تقارن بخواص الكلام البشري، ومن بينها السهولة واليسر؛ لذلك ترى الطفل في سن مبكرة، وقبل أن يعرف القراءة والكتابة، يحفظ سوراً من القرآن الكريم بسهولة عجيبة، بخلاف ما إذا حاولت تحفيظه شيئاً من الشعر أو النثر، وهذا يؤكد ما للقرآن الكريم من دور في تنمية المهارات الأساسية لدى الطفل الصغير بتعويد أذنه على سماع الكلمات التي لم يتعلمها من قبل في مجتمعه ومحيطه، وبتعويد لسانه على النطق بها، وتعويد ذهنه وذاكرته على التعامل معها، ومحاولة فهمها. ومن هذا المنطلق كان إدراج إسماع وتحفيظ القرآن للطفل الصغير من أوكد اهتمامات الأولياء والمربين، خاصة إذا ما علمنا ارتباط القرآن الكريم باللغة العربية.

إرشادات في تحفيظ القرآن الكريم للطفل الصغير:

- أن تكون قراءة المعلمة لآيات القرآن المجيد قراءة جيدة ومتقنة.
- أن تحرص على إظهار مخارج الحروف ونطقها بالكيفية الصحيحة السليمة.
- أن تستعين في كثير من الأوقات بالقرآن المسجّل لبعض المقرئين المؤثرين ذوي الصّوت الشّجيّ.
- أن تكرّر قراءة الآيات، أو السور المقصودة.
- أن تصحّح نطق الطّفل الخاطئ للحرف أو للكلمة.

د - عن طريق الشعر(الأنشودة والأغنية):

الأناشيد هي قطع شعرية يتحرى في تأليفها السهولة، وتنتظم على شكل خاص، وتصلح للإلقاء الجماعي، وتستهدف غرضا خاصا. وهي لون من ألوان الأدب تمتاز بعناصر شائقة ومحببة إلى نفوس الأطفال، وتلحينها يغرى ويساعد على استظهارها.

نموذج من أنشودة هادفة: الفئة المستهدفة(5-6 سنوات)

اقرأْ كتاب الله

شعر: سليم عبد القادر[1]

اقــــرأْ كــتابَ الله ورتـــِّــل الآيـــــات
مـــادام فــــي هُـــداه ســـعــــادةُ الــحــياة
رتِّــله فـــي الصّباح رتِّـــله فـــي المساء

[1] من مواليد حلب ــ سوريا 1953م، يعتبر رائد الأدب الإسلامي في فنّ الأنشودة، حيث ساهم في كتابة الكثير من الأناشيد.

كـالـبلبل الـصّداح في غـابةٍ خضراء
فـإنْ تـكن صديقاً لآيـه الـحِسان
يـرسمْ لـك الطّريقا بـأجـمل الألـوان
يُـنبيك عـمّا كـان في الأرض من أخبار
فـي سالف الأزمان ويـُظـهر الأسـرار
كـم قـصةٍ رواهـا عـن أنـبياء الله
الله مـا أحـلاهـا تُـتلَى عـلى الشّفاه
وحين يُصغي النّاس إلـيك فـي سـرور
وتـبـدأ الأعـراس مـن حـولهم تدور
ويـسـأل الأطـفال ويـسـأل الـشّبان
مـا ذلـك الـجمال فـقُلْ : هـو القرآن

فهذه الأنشودة التي تدعو الطّفل الصغير إلى تلاوة كتاب الله وترتيل آياته، هي أنشودة ممتعة من حيث ألفاظها وإيقاعها، كما أن لحنها مثير جدا ومؤثر على الأطفال إلى حد كبير؛ بحيث تثيرهم لتحريك أجسامهم، والتفاعل مع نغماتها، زد على ذلك أن الأنشودة بصفة عامة تساهم في تطوير مهارات الاستماع واللغة والاستمتاع بها في نفس الوقت، فهي «تيسّر للطفل الفرص لتعلم كلمات، وأفكار، واتجاهات، وخبرات جديدة، والكثير منا لا يزالون يرددون قصيدة بسيطة تعلموها في الطفولة، ولا تزال تثير مشاعرهم»[1].

هـ - عن طريق الأنماط اللغوية:

بالإضافة إلى ما تحققه النشاطات السابقة من تنمية قدرة الطفل على تنوع أساليب لغته، ومفرداتها، وصيغها، مما يجعله قادرا على التحكم في لغته تحكما جيدا، يمكننا أن

[1] تعليم اللغة في منهج تربية الطفولة المبكرة، ص141.

نزوده بجملة من الأنماط من خلال التدريبات اللغوية بغية محاكاة النماذج اللغوية وتوظيفها في الكلام.

نموذج لنمط لغوي:

الفئة المستهدفة (5–6 سنوات)

- **أريد أن أنام.......أريد النوم.**
- **أتمنى الفوزَ.............أتمنى أن أفوز.**
- **يمكنني أن أساعدَك.......يمكنني مساعدتُك.**
- **يجب مساعدةُ المحتاج ....يجب أن تساعدَ المحتاج.**

فبمثل هذه النماذج يُحمَل الطفل على الكلام، وعلى تحويل جملة إلى كلمة أو العكس؛ فحينما نُسمعه العبارة الأولى، وما يقابلها من العبارة الثانية، ويفهم ما يُطلب منه، يصبح النموذج راسخا في ذهنه، وبعدها يستطيع –وبكل عفوية– أن يُنتج جملا على منوالها، كما يدرك أنّ (الفعل المسبوق بـــ أنْ = المصدر)، ونقصد بذلك التركيب لا المصطلح. غير أن الطفل لا يستجيب استجابة سريعة وعفوية في ذكر المصادر لأنّها لا تخضع لقانون واحد؛ لأن منها القياسية والسماعية، وعليه يجب أن نتعمد في نماذجنا من خلال مختلف النشاطات ذكر المصادر السماعية.

كما يمكننا أن ننوع الكلمات من خلال تطبيق مبدأ الاستبدال لكثير من وحدات الجملة مثل(أحب، أتمنى، أريد، أستطيع، أقدر...)، أو(أن أنام، أن أصلي، أن أشرب، أن أذهب...) وهكذا دواليك. ويراعى في تقديم هذه النماذج التدرج من الجمل البسيطة والقصيرة في بداية الأمر، إلى جمل أطول نوعا ما بعد ذلك.

ومن الممكن أيضا أن نقدم للطفل جملة ما، ثم نريه كيف يمكن أن يعبّر عن معناها أو مضمونها بطرق عديدة، وسيكون ذلك تمرينا نافعا على تنويع أساليب التعبير عن الفكرة الواحدة. وعلى سبيل المثال يمكن التعبير عن فكرة **(العرب يشتهرون بالكرم)** بالطرق التالية :

- الكرم يشتهر به العرب.
- العرب هم الذين يشتهرون بالكرم.
- إن الكرم هو ما يشتهر به العرب.
- ما يشتهر به العرب هو الكرم.
- الذين يشتهرون بالكرم هم العرب.[1]

[1]انظر: قواعد تحويلية للغة العربية، ص190.

وهكذا يمكننا أن نعطي للطّفل جملة تكون (نواة)، ونترك له حريّة التّصرف فيها على طريقة السبك في اللّغة العربية. ويجب أن تكون هذه الجمل والعبارات حكيمة ذات معان مستقيمة وألفاظ قويمة، كي يحصل ما نتوخاه من استقامة لفظية، واستقامة معنوية تؤثر على النفس. وتكون على المنوال التالي:

- **الله خلق كلّ شيء.** - **أيّد الله عزّ وجلّ محمّدا بمعجزة القرآن الكريم.**
- **العلم ينير لك الدرب.** - **المسلم يحبّ لأخيه ما يحبّ لنفسه.**

ورغم ما يوجد من فروق دقيقة بين العبارات، إلاّ أنّ المقصود ما ذكرناه آنفا وهو التّعبير بأساليب مختلفة للموضوع الواحد، أما المعاني البلاغية الدقيقة بين تعبير وآخر فلا يعنينا هنا البتة.

وهناك عدد كثير من النماذج التي يجب أن تُنتقى بعناية فائقة من طرف المعلمين، أو من طرف القائمين على شئون إعداد البرامج، بحيث تُقدّم هذه الجمل على شكل أنماط تساعد الطفل على محاكاتها في المواقف المتشابهة، كما تبني له جزءً هاما من صرح اللّغة العظيم الذي يحكمه نظام دقيق يدركه الطّفل ضمنيا دون تعلّم، فلقد أكدت اللّسانيات التربوية رفضها القاطع بناء تعليمية اللّغات على القواعد النّظرية المجرّدة، ونادت بتوجيه الجهود إلى تمرين المتعلمين على اكتساب اللغة من خلال أنماط ومثل

لغوية حية يجري تعلمها الواحدة تلو الأخرى؛ لأن اكتساب لغة ما يعني اكتساب آليات لا شعورية.

بقي لنا أن نشير إلى أن النماذج المقترحة في هذا الجزء ليست بالضرورة نشاطات قائمة بذاتها، وإنما هي لمحات وإشارات يمكن أن تستغل في كل النشاطات لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل ما قبل المدرسة، قصدنا بها أن يكون لمعلم اللغة تصوّر علمي لنظام اللغة العربية يساعده في تنويع طرق تعليم المهارات اللغوية، وليبتكر بعض الأساليب التي يحقق بها ما نصبو إليه من إكساب أطفالنا مهارات اللغة العربية الفصيحة بكل سهولة ويسر.

توجيهات عامة:

أردنا بهذه التوجيهات أن نختم بها فصلنا هذا لنسدّ بعضا من الثّغرات والنقائص الكثيرة التي ظهرت فيه من جهة، و نعضد بها ما اعتمدناه في البحث من أهمية بالغة بالسّماع من جهة أخرى. وهذه التوجيهات في مجملها حصيلة ما قرأناه ووعيناه من كتب ومجلات ودوريات في مناسبات عديدة خاصة ما تعلّق منها بالجانب النفسي التربوي، والنفسي اللّغوي، وحصيلة خبرة تربوية ميدانية زادت عن ربع قرن، وما تخللته من بحوث وندوات تربوية، وتبادل خبرات بين أساتذة ومشرفين ومختصين في هذا الميدان، نوجّهها بصفة خاصّة إلى الوالدين اللّذين لهما دور أساسي في إرساء

قواعد، وأسس مهارة أطفالهم اللّغوية، ثم معلمة الرّوضة التي تسعى من أجل تنمية مهارة اللّغة لدى طفل ما قبل المدرسة.

توجيهات خاصة بالوالدين:

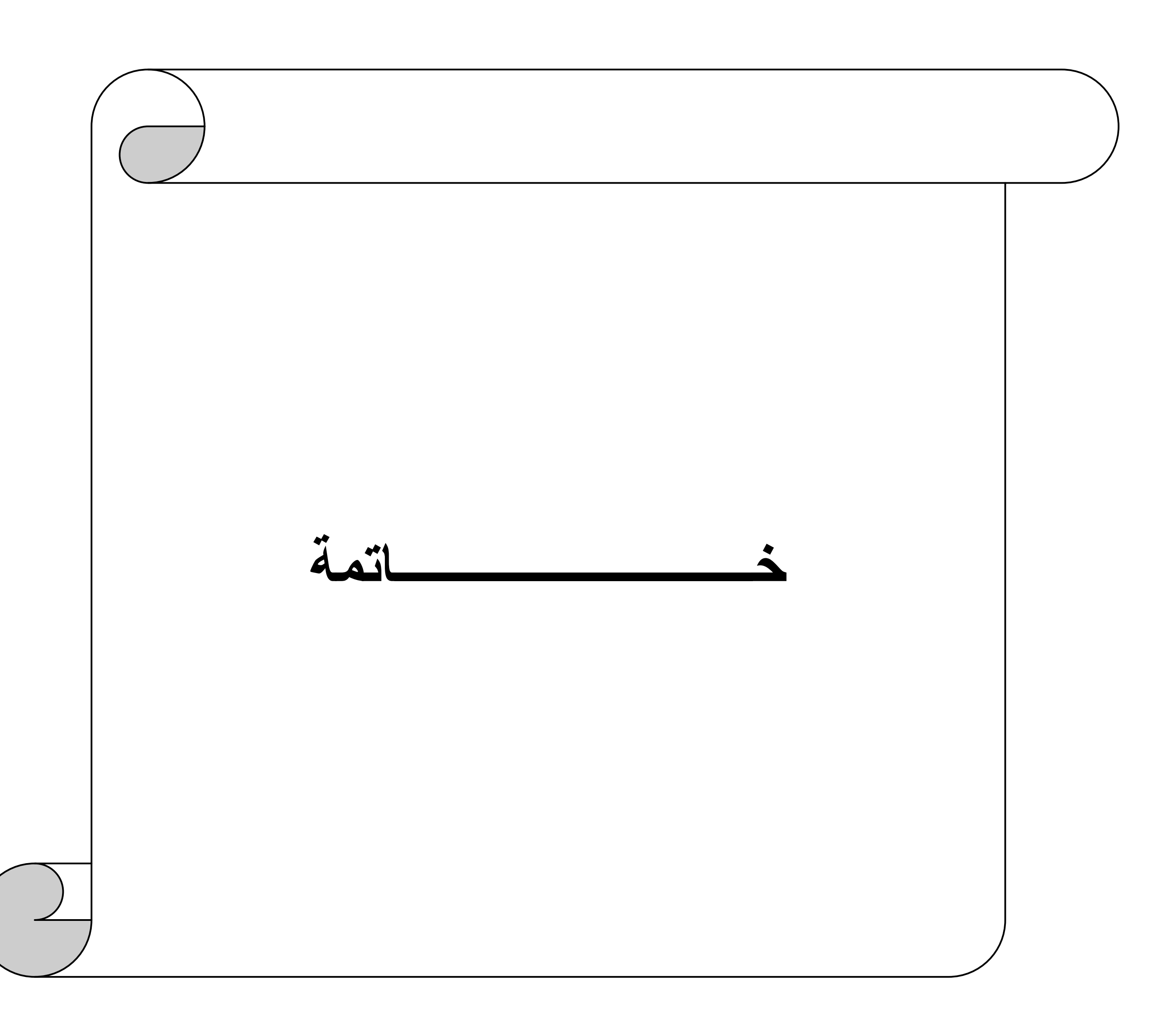
- الحرص على إثارة الإحساسات السّمعية للطفل بالطرق التي تكون مناسبة لذلك، مثل إسماعه آيات من القرآن الكريم، والأناشيد، والأغاني الملتزمة، وغيرها.
- الاهتمام بمحادثة الطفل محادثة فردية، بأبسط الكلمات في الحديث إليه حتى يستطيع أن يفهم من يحدّثه بسهولة.
- تحويل الكلمة التي ينطقها الطّفل إلى جملة بسيطة، مثل(الخبز)، فيقال له: أتريد الخبز؟، أو أعطيك الخبز؟.
- حمله على استعمال اللّغة في التّعبير عن رغباته كتعمد إخفاء إحدى لعبه ليضطّر أن يسأل عنها، وكذلك هو الشأن في الأكل والشّراب بتقليله ليطلب المزيد.
- محادثته عمّا يراه في البيئة المحيطة(أشجار– زهور– طيور– مطر...).
- السّماح له بمتابعة البرامج التلفزيونية الخاصّة بالأطفال المناسبة لسنّه، والتي تعتمد في مادتها على اللّغة العربية فقط.
- محاولة توفير له وسيلة للاختلاط بأطفال في مثل عمره تحت إشراف جيد.

- استعمال لغة واحدة (العربية) دائما حين التحدّث معه، أو التحدّث مع غيره أمامه.
- ضرورة تشجيعه على الكلام الصحيح السليم، ومكافأته عليه.

توجيهات خاصة بمعلمة الروضة:

- تدريب الطّفل وجذب انتباهه إلى الصّيغ الكلامية: أسماء – أفعال – صفات – ظروف – حروف.
- يجب أن تتيح للطّفل فرص التّدريب على الممارسة اللّغوية في مختلف المواقف، كما يجب مكافأته على ذلك.
- أن تهيّئ البيئة الملائمة للتّعلّم، وهذا يتطلّب أيضا من المعلمة أن تستعين بالوسائل التعليمية المناسبة.
- أن تُشرك الوالدين في تثبيت بعض المهارات اللّغوية في البيت من خلال بعض التّوجيهات بغية تثبيتها حتى لا تتعرض للنسيان.
- أن تحرص على سلامة لغتها: نطقا وتركيبا ودلالة. كما يجب أن تستفيد من جميع البحوث والدراسات في هذا الميدان.

وهذه التوجيهات والنشاطات لا تتّصف بالشّمولية ولا بالدّقة العلمية بالضّرورة، وإنّما هي اجتهادات أفرزها موضوع بحثنا هذا الذي قصدنا به تفعيل السّماع، وتوفير البيئة اللّغوية المناسبة لأطفالنا لنعينهم على تحصيل اللّغة واكتسابها بطريقة عفوية.


خـــــــــــــــاتمة

أستطيع أن أقول في ختام هذا البحث بأنني خلصت إلى نتائج كفيلة –في رأيي– بأن تسهم في إعادة الاعتبار للغتنا العربية الفصحى. ويمكنني أن أجمل هذه النتائج في النقاط التالية:

1 – إنّ الإنسان بحاجة ماسة إلى وسيلة يستطيع بها أن يتّصل ويتفاعل مع الذين يعيشون معه من بني جنسه، باعتباره كائنا اجتماعيا، وهذه الوسيلة لن تكون إلا اللّغة المنطوقة لتميّزها عن باقي وسائل الاتصال الأخرى التي تفتقر إلى الدّقة والشّمولية والتّفاعل عن طريق التّواصل والتفاهم. وعلى هذا الأساس تجب العناية الفائقة باللّغة من أجل الحفاظ عليها وتطويرها وترقيتها.

2 – إنّ البحث في نشأة اللّغة يجب أن يستثمر على الأقل في دراسة مراحل نمو اللّغة عند الطّفل، بدل إهدار الجهد والوقت في مسألة يشوبها الغموض، وكثرة الافتراضات والتأويلات، مما لا طائل منه ولا فائدة.

3– ما دامت اللّغة تكتسب بالفطرة عن طريق السّماع، من خلال تعرّض متواصل للكلام الذي يسمعه الطّفل من حوله. فمن الواجب علينا عند تعليمها أن نوفّر للطفل جوّا مناسبا شبيها بالوسط اللّغوي العفوي المفقود.

4– إنّ اتّباع المنهج السّوي، والتّفكير العلمي، في الأبحاث والدراسات يفضي بالضرورة إلى الوصول إلى نتائج وحقائق سليمة ومقبولة ومقنعة، ممّا يفسّر لنا بعض

التّقارب والمطابقة أحيانا بين آراء علمائنا القدامى، وبين نظريات وآراء العلماء المحدَثين، رغم البعد الزمني، واختلاف الثقافة، وتباين المعتقد. ممّا يجعلنا أكثر اطمئنانا على استثمار نتائجها في مجالات الحياة المختلفة، ومنها جانب التّربية والتّعليم.

5 – إنّ كلّ الجهود التي نبذلها في مجال تعليم اللّغة تذهب سدىً ما لم نعرّض الطّفل بما فيه الكفاية للغة المستهدفة، وهو ما يجعلنا نراجع كلّ حساباتنا في هذا الأمر خاصة في تعليم اللّغة العربية عن طريق النّحو، وذلك لأنّ الهدف من تعليم النّحو هو إكساب المتعلّم القدرة على التّحليل، أمّا تعليم اللّغة فغايته إكساب المتعلّم القدرة على التّركيب.

6 – إنّ اللّغة العربية الفصحى هي لغة حباها الله عزّ وجلّ بأن جعلها لغة كتابه العزيز، فأصبحت أداة ومفتاح الثقافة العربية الإسلامية، وعامل وحدة بين المسلمين، وهذا يحتّم علينا أن نحافظ عليها للحفاظ على كياننا وتراثنا ووحدتنا، ويلزمنا أن نحرص على تعليمها لأبنائنا، ونشرها لكلّ الرّاغبين فيها على اختلاف أجناسهم وألوانهم.

7 – إنّ العالم العربي اليوم يشهد بلبلة لسانية، وتشتّتا وفوضى في استخدام اللّغة؛ فاللّغة العربية الفصحى متردّية وغائبة عن ساحة التّداول والاستعمال، كما أنّها غير فعّالة على مستوى التّعليم والتّعلُّم، وغير ناضجة من حيث الكتابة والإبداع. مما يستوجب على المسئولين في البلاد العربية، والمؤسسات التربوية والتعليمية، والإعلامية، ورجال الفكر والسياسة والأدب، أن يضعوا الفصحى في طليعة قضايانا المصيرية، وعليهم أن

يولوها أكبر عناية واهتمام وتقدير، لتجتاز مرحلة الجمود والاحتباس، إلى مرحلة التحرّر والسّيادة.

8 – إنّ اللّغة العربية التي نرومها في كلامنا، وننشدها غاية تعليمها لأبنائنا، هي اللّغة العربية الفصيحة المعاصرة، التي لا تتنكّر لماضيها، ولا تقصي حاضرها، تتشبث بأصالة مفرداتها وصيغها وأساليبها، وتؤمن بالتّطوّر الذي يطال كلّ كائن حيّ وفق ما تقتضيه متطلبات العصر.

9 – إنّ إسقاط الوضع اللّغوي الحديث الرّاهن، على الوضع اللّغوي العربي من العصر الجاهلي حتى اختفاء الفصاحة، لا أساس له من الصّحة، ولا نبرّر به الثّنائية اللّغوية التي اُبتلينا بها، فالعرب في الفترة التي ذكرناها لم يكن لهم مستويان من اللّغة، وهذا يتناقض مع إثبات السّليقة لهم، والتي نراها من أقوى الحجج والأدلة على اكتساب اللّغة فطريا من البيئة النّقية الصّافية بواسطة السّماع العفوي.

10 – إنّ الجمود الذي أصاب اللّغة العربية لا يرجع إلى قصورها؛ فخصائصها شاهدة على قوّتها وصمودها أمام كلّ التّحديات، بل لجمود أهلها، ولغياب استراتيجية واضحة لتعليمها ونشرها.

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع :

1 – القرآن الكريم.

2 – الإحكام في أصول الأحكام، أبو محمد علي بن حزم الأندلسي، منشورات دار الأفاق الجديدة، بيروت.

3 – أسس علم اللغة، ماريو باي، تحقيق أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط8، 1998م.

4 – الأشباه والنظائر في النحو، جلال الدين السيوطي، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، 2006م.

5 – الأصوات اللغوية، إبراهيم أنيس، مكتبة أنجلو المصرية، 1999م.

6 – الأصول في النحو، أبو بكر محمد بن سهل بن السراج، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط4، 1999م.

7 – الأطفال مرآة المجتمع، محمد عماد الدين إسماعيل، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت، 1989م، العدد99، العدد145.

8 – أغاني ترقيص الأطفال عند العرب، أحمد أبو سعد، دار العلم للملايين، بيروت، ط2، 1982م.

9 – الاقتراح في علم أصول النحو، جلال الدين السيوطي، تحقيق محمود سليمان ياقوت ، دار المعرفة الجامعية، 2006م.

10 – اقتضاء الصراط المستقيم، تقي الدين أحمد بن تيمية، تحقيق ناصر بن عبد الكريم العقل، مكتبة الرشد، الرياض.

11 – الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، ميشال زكريا، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط2، 1986م.

12 – إنباه الرواة على أنباه النحاة، أبو الحسن علي بن يوسف القفطي، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم ، دار الفكر العربي، القاهرة.

13 – البحث اللغوي عند إخوان الصفا، أبو السعود أحمد الفخراني، مطبعة الأمانة، مصر، ط1، 1991م.

14 – البيان والتبيين، أبو عثمان عمرو بن الجاحظ، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، 1998م.

15 – تحت راية القرآن، مصطفى صادق الرافعي، المكتبة العصرية، بيروت، 2002م.

16 – التربية الحديثة للأطفال، إسماعيل خليل إبراهيم، كتابنا للنشر، لبنان، ط1، 2008م.

17 – تعليم اللغة في منهج تربية الطفولة المبكرة، عبد الرحيم صالح عبدالله، دار حنين، عمان، ط2، 2002م.

18 – تعليم النحو العربي–عرض وتحليل–، علي أبو المكارم، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2007م.

19 – تنمية الاستعداد اللغوي عند الطفل، عبد الفتاح أبو معال، دار الشروق، عمان، ط1، 2000م.

20 – ثلاث رسائل في إعجاز القرآن للرماني، والخطابي وعبد القاهر الجرجاني، تحقيق وتعليق: محمد خلف الله أحمد– محمد زغلول سلام، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط3، 1976م.

21 – جامعة الجامعة، تحقيق وتقديم عارف تامر، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت.

22 – حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، أحمد بن عبد الله الأصفهاني، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1988م.

23 – الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني، تحقيق الشربيني شريدة، دار الحديث، القاهرة، 2007م.

24 – درء تعارض العقل والنقل، تقي الدين أحمد بن تيمية، تحقيق عبد اللطيف عبد الرحمن، دار الكتب العلمية ، بيروت، 1997م.

25 – الدراسات اللهجية والصوتية عند ابن جني، حسام سعيد النعيمي، دار الرشيد للنشر، العراق،1980م.

26 – دلائل الإعجاز في علم المعاني، عبد القاهر الجرجاني، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط3 ،2001م.

27 – دلالة الألفاظ، إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، ط5، 1984م.

28 – ديوان بشار بن برد، جمع وتحقيق محمد الطاهر بن عاشور، وزارة الثقافة، الجزائر،2007م.

29 – رسائل إخوان الصفا، دار صادر، بيروت.

30 – الرسالة الجامعة، أحمد بن عبد الله بن جعفر الصادق، تحقيق مصطفي غالب، دار الأندلس، بيروت.

31 – الروض الأنف، عبد الرحمن بن عبد الله السهيلي، تحقيق عبد الرحمن الوكيل، دار الكتب الإسلامية، ط1،1967م.

32 – السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، عبد الرحمن الحاج صالح، موفم للنشر، الجزائر،2007م.

33 – سير أعلام النبلاء، شمس الدين الذهبي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1982م.

34 – السيرة الحلبية في سيرة الأمين المامون ، علي بن برهان الدين الحلبي، دار المعرفة، بيروت.

35 – سيكولوجية طفل ما قبل المدرسة، فتيحة كركوش، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2008م.

36 – سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، جمعة سيد يوسف، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت، 1990م،

37 – شرح قطر الندى وبل الصدى، جمال الدين بن هشام، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت، ط3، 1998م.

38 – شمس العرب تسطع على الغرب، زيغريد هونكه، ترجمة كمال دسوقي، فاروق بيضون، دار الجيل، بيروت، ط8، 1993م.

39 – الصاحبي في فقه اللغة،أحمد بن فارس،المكتبة السلفية،القاهرة

40 – طبقات النحويين واللغويين، أبو بكر محمد بن الحسن الزبيدي، تحقيق محمد بن الفضل إبراهيم، دار المعارف، بيروت، ط2.

41 – الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، محمود عبد الحليم منسى، إشراف ومراجعة، عزيز حنا داوود، منشأة المعارف، الإسكندرية.

42 – الظواهر اللغوية في التراث النحوي، علي أبو المكارم، دار غريب للطباعة والنشر، ط1،2006م.

43 – عربية القرآن، عبد الصبور شاهين، مكتبة الشباب.

44 – العروض وإيقاع الشعر العربي، سيد البحراوي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1993م.

45 – علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، عبده الراجحي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.

46 – علم اللغة العام، علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر، القاهرة، ط9.

47 – علم اللغة، حاتم صالح الضامن، مطبعة التعليم العالي، الموصل، 1989م.

48 – فقه اللغة مناهله ومسائله، محمد أسعد النادري، المكتبة العصرية، بيروت، 2009م.

49 – الفكر النحوي عند العرب أصوله ومناهجه، علي مزهر الياسري، الدار العربية للموسوعات، ط1، 2003م.

50 – الفهرست، محمد بن إسحاق بن النديم، تحقيق رضا تجدّد، دار المسيرة، 1988م.

51 – في اللهجات العربية، إبراهيم أنيس، مكتبة أنجلو المصرية.

52 – في علم اللغة العام، عبد الصبور شاهين، مؤسسة الرسالة، بيروت.

53 – قضايا ألسنية تطبيقية، ميشال زكريا، دار العلم للملايين، ط1، 1993م.

54 – قواعد تحويلية للغة العربية، محمد علي الخولي، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، 1999م.

55 – الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006م.

56 – الكامل في اللغة والأدب، أبو العباس محمد بن يزيد المبرّد، تحقيق وتعليق: محمد أحمد الدالي، مؤسسة الرسالة، (بيروت)، لبنان، ط 3، 1997م.

57 – الكليات، أبو البقاء الكفوي، مؤسسة الرسالة، بيروت ، ط2.

58 – لباب الآداب، الأمير أسامة بن منقذ، تحقيق أحمد محمد شاكر، مكتبة السنة، 1987م.

59 – لتحيا اللغة العربية يسقط سيبويه، شريف الشوباشي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 2004م.

60 – لسان العرب، ابن منظور، دار المعارف، القاهرة.

61 – اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، كمال بشر، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 1999م.

62 – اللغة بين المعيارية والوصفية، تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 2000م.

63 – مبادئ تعلُّم وتعليم اللغة، دوجلاس براون، ترجمة:إبراهيم القعيد وعبد الشمري، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1994م.

64 – مجموعة الفتاوى، تقي الدين أحمد بن تيمية، دار الوفاء، المنصورة، مصر، ط3، 2005م.

65 – المزهر في علوم اللغة وأنواعها، عبد الرحمن جلال الدين السيوطي، دار التراث، القاهرة، ط3.

66 – معجم البلدان، أبو عبد الله ياقوت الحموي، دار الكتب العلمية، بيروت، 1991م.

67 – المعجم العربي– نماذج تحليلية جديدة–، عبد القادر الفاسي الفهري، دار توبقال، 1986م.

68 – المفردات في غريب القرآن، أبو القاسم الحسين بن محمد الراغب الأصفهاني، تحقيق محمد سيد كيلاني، دار المعرفة، بيروت.

69 – مقالات في اللغة والأدب، تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1،2006م.

70 – المقدمة، عبد الرحمن بن خلدون، دار الفكر، بيروت، ط1، 2004م.

71 – الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، محمد عيد، عالم الكتب، القاهرة.

72 – من أسرار اللغة، إبراهيم أنيس، مكتبة انجلو المصرية، ط5، 1975م.

73 – المهارات اللغوية وعروبة اللسان، فخر الدين قباوة، دار الفكر، دمشق، ط1، 1999م.

74 – مهارات في اللغة والتفكير، عبد الهادي نبيل وآخرون، دار المسيرة، عمان، 2003م.

75 – نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، علي عبد الواحد وافي، نهضة مصر، 2003م.

76 – النشر في القراءات العشر، أبو الخير محمد بن محمد الجزري، دار الكتب العلمية، بيروت.

77 – نظريات في اللغة، أنيس فريحة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط2، 1981م.

78 – النقد اللغوي بين التحرر والجمود، نعمة رحيم العزاوي، منشورات دائرة الشؤون الثقافية والنشر، بغداد،1984م.

المجلات والدوريات:

1 – أهمية السماع في تحصيل اللغة، صادق عبد الله أبو سليمان، بحث في مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة، العدد 97.

2 – أهمية المشافهة في تعليم اللغة العربية، أحمد زياد محبّك، بحث، مجلة مجمع اللغة العربية، دمشق، المجلد 82.

3 – تعريب التعليم بين القائلين به والمعارضين له، جميل صليبا، مجلة العربي، عدد 182، يناير 1974م.

4 – الغرض من قرارات المجمع، والاحتجاج لها، أحمد الإسكندري، بحث في مجلة مجمع اللغة العربية الملكي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1953م.

5 – اللغة العربية وتحديات العولمة، عمر بن طرية، مجلة الأثر، جامة ورقلة، الجزائر، العدد7، ماي2008م.

6 – المجمع اللغوي في ربع قرن، إبراهيم مدكور، مجلة مجمع اللغة العربية الملكي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، 1953م.

مواقع الأنترنت

1 – مفهوم المهارات اللّغوية في سياقها العربي، لمهابة محفوظ الميارة.

http://www.maktoobblog.com

فهرس الموضوعـــــــات

فهرس الموضوعات: